FACULTE DE MEDECINE DE PARIS

ANNEE 1967 N° 763

THÈSE

POUR LE

DOCTORAT EN MEDECINE

(DIPLOME D'ETAT)

PAR

Marie-Claire DEBIENNE

née le 4 Mai 1936 à Chécy (Loiret)

Interne des Hôpitaux de Paris

PRESENTEE ET SOUTENUE PUBLIQUEMENT LE _____

LE DESSIN CHEZ L'ENFANT

Président, Monsieur MICHAUX, Professeur

EDITIONS A G E M P 40 RUE PASCAL PARIS

FACULTE DE MEDECINE DE PARIS

ANNEE 1967 N°

THÈSE

POUR LE

DOCTORAT EN MEDECINE

(DIPLOME D'ETAT)

PAR

Marie-Claire DEBIENNE

née le 4 Mai 1936 à Chécy (Loiret)

Interne des Hôpitaux de Paris

PRESENTEE ET SOUTENUE PUBLIQUEMENT LE _____

LE DESSIN CHEZ L'ENFANT

Président, Monsieur MICHAUX, Professeur

EDITIONS A G E M P 40 RUE PASCAL PARIS

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41534910_0037

1/1/1966

PROFESSEURS HONORAIRES :

MM. Alajouanine (T.), Aubin (A.), Bénard (H.), Binet (L.), Bulliard (H.), Cathala (J.), Chabrol (E.), Chailley-Bert (P.), Debré (R.), Fey (B.), Galliard (H.), Gaudart d'Allaines (F. de), Gennes (L. de), Halphen (E.), Hazard (R.), Heuyer (G.), Laroche (G.), Lavier (G.), Lelong (M.), Lévy-Solal (E.), Lian (C.), Marchal (G.), Mathieu (P.), Monod (R.), Moreau (R.), Moulonguet (P.), Pasteur Vallery-Radot, Petit-Dutaillis (D.), Piédelièvre (R.), Quénu (J.), Renard (G.), Richet (C.), Senèque (J.), Strohl (A.), Tanon (L.), Verne (J.).

DOYEN . . . . . Georges **BROUET.**

1er **ASSESSEUR** . . . . . Daniel **BARGETON**

2e **ASSESSEUR** . . . . . Jean **GOSSET**

I. — PROFESSEURS

1° CHAIRES DE SCIENCES FONDAMENTALES

a) **Professeurs titulaires :**

	MM.
Anatomie	DELMAS (A.)
Anatomie et cytologie pathologiques	DELARUE (J.)
Anesthésiologie	BAUMANN (J.)
Bactériologie et virologie	TOURNIER (P.)
Biochimie médicale	JAYLE (M.-F.)
—	POLONOVSKI (J.)
Biologie appliquée à l'Education physique et aux Sports	MALMEJAC (J.)
Biologie médicale	FAUVERT (R.)
Biophysique médicale	BUGNARD (L.)
—	DOGNON (A.)
—	DJOURNO (A.)
Cancérologie médicale et sociale	DENOIX (P.)
Chimie pathologique	SCHAPIRA (G.)
Embryologie	TUCHMANN (H.)
Génétique fondamentale	LEJEUNE (J.)
Histoire de la médecine et de la chirurgie	COURY (Ch.)
Histologie	GIROUD (A.)
Hygiène et médecine préventive	BOYER (J.)
Médecine du Travail	DESOILLE (H.)
Médecine légale	DEROBERT (L.)
Microbiologie (Bactériologie et virologie)	FASQUELLE (R.)
Parasitologie	BRUMPT (L.-C.)
Pathologie chirurgicale	LAURENCE (G.)
—	KUSS (R.)
—	VERNE (J.-M.)
Pathologie exotique	N...
Pathologie expérimentale et comparée	MERKLEN (F.-P.)
Pathologie médicale	LAROCHE (Cl.)
—	BRICAIRE (H.)
—	PÉQUIGNOT (H.)
Pathologie respiratoire	TURIAF (J.)
Pathologie et thérapeutique générales	N...
Pharmacologie	CHEYMOL (J.)
—	LEVY (Mlle J.)
Physiologie	BARGETON (D.)
—	PARROT (J.)
Physiologie et pathologie obstétricales	LEPAGE (F.)
Radiologie médicale	DESGREZ (H.)

	MM.
Technique chirurgicale et Chirurgie expérimentale	CAUCHOIX (J.)
Thérapeutique	CONTE (M.)
Thérapeutique appliquée	LAMOTTE (M.)

b) Professeurs à titre personnel :

Anatomie anthropologique	OLIVIER (G.)
Anatomie pathologique	NEZELOF (Ch.)
Bactériologie	BARBIER (P.)
Biochimie médicale	DESGREZ (P.) / DREYFUS (J.-Cl.)
Biologie médicale	BOURLIÈRE (F.)
Histologie	COUJARD (R.)
Parasitologie	LARIVIÈRE (M.)
Pathologie expérimentale	LOEPER (J.) / RICHET (G.)
Physiologie	DEJOURS (P.) / ROUCAYROL (J.-Cl.) / SCHERRER (J.)
Physique médicale	KELLERSHOHN (L.) / GOUGEROT (L.) / TUBIANA (M.)
Radiologie médicale	FISCHGOLD (H.)

2° CHAIRES DE SCIENCES CLINIQUES

a) Professeurs titulaires :

		MM.
Clinique carcinologique chirurgicale (Necker)		REDON (H.)
Clinique cardiologique (Broussais)		SOULIÉ (P.)
— — (Boucicaut)		LENÈGRE (J.)
Cliniques chirurgicales	Beaujon	LORTAT-JACOB (J.-L.)
	—	N...
	Cochin	LEGER (L.)
	Hôtel-Dieu	PATEL (J.)
	Saint-Antoine	GOSSET (J.)
	Salpêtrière	SICARD (A.)
	Tenon	OLIVIER (Cl.)
Clinique chirurgicale orthopédique et traumatologique (Cochin)		MERLE d'AUBIGNÉ (R.)
— — — (Foch)		PADOVANI (P.)
Clinique de chirurgie infantile et orthopédique (Enfants-Malades)		FÈVRE (M.)
Clinique de chirurgie cardio-vasculaire (Broussais)		DUBOST (Ch.)
Clinique de chirurgie pleuro-pulmonaire (Laennec)		MATHEY (J.)
Clinique dermatologique (Saint-Louis)		DUPERRAT (F.)
Clinique endocrinologique (Pitié)		DECOURT (J.)
Clinique de Génétique médicale (Enfants-Malades)		LAMY (M.)
Clinique gynécologique (Broca)		HUGUIER (J.)
Clinique des maladies cutanées et syphilitiques (Saint-Louis)		DEGOS (R.)
Clinique des maladies des enfants (Enfants-Malades)		TURPIN (R.)
Clinique des maladies infectieuses (Claude-Bernard)		MOLLARET (P.)
Clinique des maladies mentales et de l'encéphale (Sainte-Anne)		DELAY (J.)
Clinique des maladies métaboliques (Necker)		HAMBURGER (J.)
Clinique des maladies du sang (Broussais)		BERNARD (J.)
Clinique des maladies du système nerveux (Salpêtrière)		CASTAIGNE (P.)
Cliniques médicales	Bicêtre	DEPARIS (M.)
	Broussais	MILLIEZ (P.)
	Cochin	BROUET (G.)
	Hôtel-Dieu	BARIÉTY (M.)
	Lariboisière	SÈZE (S. de)
	Pitié	DREYFUS (G.)
	Saint-Antoine	KOURILSKY (R.)

	MM.
Clinique d'hydrologie et de climatologie (Bichat)	DEBRAY (Ch.)
Clinique médicale infantile et pédiatrie sociale (Enfants-Malades)	MARIE (J.)
Clinique médicale propédeutique (Broussais)	JUSTIN-BESANÇON (L.)
Clinique médico-sociale du diabète sucré et des maladies de la nutrition (Hôtel-Dieu)	DEROT (M.)
Clinique de neuro-chirurgie (Pitié)	DAVID (M.)
Clinique neurologique (Salpêtrière)	GARCIN (R.)
Cliniques obstétricales — Baudelocque	LACOMME (M.)
Cliniques obstétricales — Saint-Antoine	MERGER (R.)
Clinique obstétricale et gynécologique (Port-Royal)	VARANGOT (J.)
Clinique ophtalmologique (Hôtel-Dieu)	OFFRET (G.)
— — (Cochin)	BREGEAT (P.)
Clinique oto-rhino-laryngologique (Lariboisière)	AUBRY (M.)
Clinique de pédiatrie	MOZZICONACCI (P.)
Clinique de pédiatrie et de puériculture (Saint-Vincent-de-Paul)	THIEFFRY (S.)
Clinique de pneumo-phtisiologie (Laennec)	BERNARD (E.)
Clinique de neuro-psychiatrie infantile (Salpêtrière)	MICHAUX (L.)
Clinique de rhumatologie médicale et sociale (Cochin)	COSTE (F.)
Clinique stomatologique (Salpêtrière)	DECHAUME (M.)
Clinique thérapeutique chirurgicale (Vaugirard)	ROUX (M.)
Clinique thérapeutique médicale (Saint-Antoine)	LEMAIRE (A.)
Clinique toxicologique	GAULTIER (M.)
Clinique traumatologique et orthopédique (R.-Poincaré)	JUDET (R.)
Clinique urologique (Cochin)	ABOULKER (P.)
— — (Necker)	COUVELAIRE (R.)
Hygiène et clinique de la première enfance (Trousseau)	LAPLANE (R.)
Séméiologie médicale (A. Chantin)	DOMART (A.)
— — (Lariboisière)	BOUVRAIN (Y.)
— — (Pitié)	RAMBERT (P.)
— — (Rothschild)	WOLFROMM (R.)
Séméiologie et clinique chirurgicales (Broussais)	POILLEUX (F.)

b) **Professeurs à titre personnel :**

Hématologie	ANDRÉ (R.)
	BOUSSER (J.)
Hydrologie et climatologie	GIBERTON (A.)
Maladies infectieuses	BASTIN (R.)
Médecine	AZERAD (E.)
	BOUR (H.)
	CABROL (Ch.)
	GROSSIORD (A.)
	LAMBLING (A.)
	LAUNAY (Cl.)
	PAYET (M.)
	PERRAULT (M.)
	SIGUIER (F
	WORMS (R.)
Neuro-chirurgie	LE BEAU (J.)
Neurologie	LHERMITTE F.
Neuro-psychiatrie	PICHOT (P.)
Oto-Rhino-Laryngologie	MADURO (R.)
Pédiatrie	POLONOVSKI (Cl.)
	ROYER (P.)
Pneumo-Phtisiologie	KREIS (B.)
	MEYER (A.)
Rhumatologie	DELBARRE (F.)

II. — PROFESSEURS SANS CHAIRE

	MM.
Anatomie pathologique	GOUYGOU (Ch.)
Anesthésiologie	VOURC'H (G.)
Bactériologie	CHRISTOL (D.)
Biochimie médicale	CARTIER (P.) GONNARD (P.)
Biologie médicale	HARTMANN (L.)
Hématologie	BILSKI-PASQUIER (G.)
Maladies infectieuses	DUPONT (V.)
Physique médicale	COURSAGET (J.) GREMY (F.)
Physiologie	GIRARD (Fr.)
Stomatologie	CHAPUT (Mme A.)
Thérapeutique	CHASSAGNE (P.)

III. — PROFESSEURS DÉTACHÉS DANS LES UNIVERSITÉS ÉTRANGÈRES

Bactériologie	HAUDUROY (P.) Pr. s. ch
Pathologie chirurgicale	RUDLER (J.) Pr. s. ch.

IV. — PROFESSEUR ASSOCIÉ

Statistique médicale et épidémiologique	SCHWARTZ (D.)

Secrétaire général de la Faculté	M. LENA (J.)
Conseillers administratifs	Mlle CHAINTREUIL (G.) M. FAYE (R.)
Conservateur en Chef de la Bibliothèque Conservateur du Musée d'Histoire de la Médecine	M. le Docteur HAHN (A.)
Conservateurs	Mlles DUMAITRE (P.), LAURENT (H.), LE NOIR (G.),
Bibliothécaires	Mmes CONTET (J.), FORGET (F.), Mlles DUROZOY (M.-F.), ROBERGE (D.), Dr SCHILLER (J.)

Par délibération en date du 9 décembre 1798, l'Ecole a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées, doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation.

A la mémoire de mon père

Ancien Externe des Hôpitaux de Paris
Chevalier de la Légion d'Honneur
Croix de Guerre 1914-1918
Médecin Chef des Sanatoria des Sablons
et Beauregard (Loiret)

A ma Mère, aux Miens,

A Name,

Toute ma tendresse, ainsi que

Au "Bonhomme" Benoit, mon filleul, et les autres.

A Monsieur le Professeur Georges HEUYER

Commandeur de la Légion d'Honneur
Croix de guerre, Santé Publique
Professeur Honoraire de la Chaire de Médecine de Paris
Médecin Honoraire des Hôpitaux Psychiatriques.

qui m'a accordé sa confiance pour
l'exécution de ce travail

en témoignage de mon très profond
respect.

A Monsieur le Professeur Léon MICHAUX

Officier de la Légion d'Honneur
Santé publique
Professeur à la Faculté de Médecine de Paris
Titulaire de la chaire de Neuro-Psychiatrie Infantile
Médecin des Hôpitaux

Mon Maître dès l'Externat

qui a fait l'honneur d'accepter la présidence de cette thèse

qu'il trouve ici l'expression de ma reconnaissance et de ma déférence.

A mon Maître le Professeur Didier-Jacques DUCHE

Médecin des Hôpitaux

en signe de profonde gratitude et
d'affectueux respect.

A mes Maîtres dans les Hôpitaux de Paris :

- Externat :

Monsieur le Professeur Jean QUENU
Monsieur le Docteur BOUVIER
Monsieur le Professeur WORMS
Monsieur le Professeur KOURILSKY

- Internat :

Messieurs les Professeurs J. J. BERNIER
P. BOURGEOIS
R. KOURILSKY
J. NICK
G. MAZARS
J. LEREBOULLET

A Monsieur le Docteur GENNEVRIER

dont je fus l'interne un an à l'Hôpital St Joseph.

A Messieurs les Professeurs :

G. THOMERET
Claude DUBOST
Jean MOREAUX
PIERON
DECROIX
GALLOT
GUILLARD

A ma sous - colle

Mesdames Françoise VACHERON

et Brigite COULBOIS

Assistantes de Physiologie
à la Faculté de Médecine

et A cette autre sous - colle

Nicole CARDENAU

Philippe BORREL

Pierre-François BOUCHET

Interne des Hôpitaux de Paris.

Comment entreprendre d'écrire un ouvrage sur un problème aussi abondamment étudié que celui du dessin chez l'enfant ? Pour quiconque doit s'occuper d'un enfant, psychologue, psychiatre, pédagogue, il est devenu banal de prendre crayon et papier et de lui dire : "tiens, fais moi un dessin ! " ; banal aussi, de l'écouter parler tandis qu'il manie pinceaux et couleurs ; et s'il était possible à NAVILLE (1) en 1950, à Renée STORA (2) en 1963 de faire le point d'une bibliographie en ce domaine, les limites de celui-ci ne sont plus contrôlables.

Partout dans le monde, le problème de la connaissance de l'enfant, du développement et du fonctionnement de sa pensée, l'intérêt de son dialogue avec l'adulte, que ce soit dans un propos éducatif ou thérapeutique, ont suscité travaux, recherches et publications multiples.

Au début de ce siècle, si les premiers pédagogues et psychologues, COOKE (3) à Londres en 1885, BURK (4), en 1902, KERSCHENSTEINER (5) à Munich, en 1905, s'intéressent aux grandes étapes du développement du dessin, celui-ci est maintenant affaire de spécialistes et il semble que nul contact ne soit possible entre le flot des publications américaines traitant de tests de niveau ou de "personnalité" et l'abondance des expositions "artistiques" des différents ateliers et académies de peinture, sans parler des dossiers accumulés aux consultations de psychothérapie qu'ils soient d'obédience analytique ou non.

Témoin de la rapidité d'évolution et de l'avidité de notre milieu culturel, le dessin de l'enfant est devenu chose publique. Pour quelle raison cet intérêt et le choix de l'image ?

Il est classique d'attribuer à ROUSSEAU l'origine de l'attention portée à l'enfance : "l'enfant a ses manières de voir et de penser qui lui sont propres" ; le développement de cet intérêt évolue parallèlement à celui de la psychologie. Succédant à un associationisme tenace, l'évolutionisme, et surtout l'essor de la psychologie de la

forme et des recherches psychanalytiques vont de pair avec l'effort de la neurophysiologie et de la génétique, d'une part, de la linguistique d'autre part ; territoires variés aux frontières souples dont celui qui s'occupe du dessin d'enfant ne saurait se permettre d'ignorer l'importance.

En effet, si l'image s'impose à nous, - "l'oeil maté obtempère; la pensée tenue en laisse, n'a qu'à suivre", - dit HUYGHE (6), saturant notre perception visuelle d'informations multiples (et il n'est pour s'en apercevoir que d'aller visiter les pays de l'Est où le panneau publicitaire, l'affiche lumineuse n'existent pas), en ce qui concerne l'enfant l'image garde en outre son sens magique.

BACHELARD, (dans la préface du livre de Juliette BOUTONNIER (7) : Les dessins d'enfants) remarque qu'il est bien inhabituel de considérer l'enfant jouant, alors qu'on s'étonne, voire qu'on admire de commande l'enfant qui dessine : le jeu est éphémère, l'image demeure. Et WIDLOCHER (8) pense que si l'adulte s'y intéresse autant, c'est qu'il n'existe pas, hors les graffiti et la caricature, de dessins d'adulte et que celui-ci retrouve, à regarder dessiner l'enfant, quelque trésor qui fut sien. Il lui importe d'autant plus de le retrouver qu'il prétend, tout nourri qu'il est de terminologie psychanalytique plus ou moins assimilée ou d'idéal pédagogique, connaître et transformer l'évolution de l'enfant qui lui est confié, à lui médecin, psychologue ou instituteur ; quand ce n'est pas,en marge de ces disciplines, sociologues, ethnologues ou esthéticiens qui revendiquent, tout comme les parents eux-mêmes, leurs droits à la compréhension et à l'interprétation.

Or le dessin est-il moyen de connaissance ? La variété des travaux des psychologues en fait foi encore qu'il puisse être plaisant de voir certains résultats statistiques traduire l'anxiété, l'émotion ou la notion du temps et de la durée sous des formes géométriques !

Est-il clef des songes d'un domaine qui garde son mystère d'être incommunicable autant que vulnérable ? On douterait de sa valeur à lire certaines élucubrations de thérapeutes imaginatifs et fantaisistes, enfourchant le dada favori de leur symbolisme habituel; dans le meilleur des cas : "l'interprétation du dessin prolonge celle du rêve, nous en cherchons la clef et faute d'avoir trouvé un prophète ou un devin, nous trouvons un psychanalyste". Certes mais, beaucoup plus souvent, nous trouvons d'aucuns qui croient en avoir compris l'importance et réduisent la psychanalyse à un système de déchiffrage de symboles.

Le dessin n'est-il alors qu'un artifice technique, permettant l'abord psychiatrique ou éducatif de cet être non évolué, hermétique et curieux, au dialogue déroutant, sur lequel l'adulte prétend avoir de l'influence et que l'on a rapproché tant de fois d'enthousiasme du primitif, ou de l'aliéné, de la Préhistoire ou du Moyen-Age ?

Il n'est rien de tout cela : Beaucoup plus qu'un moyen de chiffrer l'intelligence, de connaître le type du caractère, beaucoup mieux qu'une mystérieuse clef des songes : il est "langage, narration" dit déjà Siegfried LEVINSTEIN (9) en 1904, "c'est une histoire, rien qu'une histoire" chargée de significations, vécue par l'enfant, expression symbolique d'une confidence commentée par lui pour un Autre (que cet autre soit effectivement présent ou non), qui se situe au coeur de son existence, des conflits qu'il y trouve, du milieu familial et culturel dans lequel il évolue.

Tout ceci implique une grande humilité nantie d'un solide bon sens, pour qui veut comprendre et utiliser le dessin. Il ne s'agit pas de trop lui en faire dire ; ni de le réduire au chiffre d'un quotient intellectuel ou d'un test d'aptitude quelconque, mais de savoir qu'il est portrait dans un miroir, moyen de relation et non but en lui-même.

Son utilisation peut se limiter à l'analyse du style même du graphisme : forme, utilisation de l'espace, richesse des détails, des couleurs, dispositions des différents éléments les uns par rapport aux autres : ce qui permet de juger de l'intelligence de l'enfant, de ses capacités d'attention, d'exécution, le type de son caractère, et sa réaction devant une tâche proposée : bon nombre de tests ont été établis en ce sens.

Mais très vite, leur intérêt déborde ce seul domaine du développement intellectuel et l'on parle de typologie caractérielle, de tests de personnalité, abordant ici véritablement le domaîne de l'interprétation des dessins qui constitue "par sa nature et sa fonction un champ d'expression de l'inconscient assez privilégié". (8)

C'est de ces différents problèmes que l'on tentera ici de débattre, sans pouvoir prétendre être exhaustif, en puisant largement aux quelques travaux princeps irrécusables en ce domaîne et dont il sera fait mention au chapitre bibliographique :

- Quelle est donc l'évolution du dessin chez l'enfant ?

- Apprend-il à mieux connaître celui-ci ?
  son intelligence et sa personnalité en éveil ?

- Est-il moyen privilégié d'expression (quelle soit narrative, consciente ou élaboration de fantasmes inconscients), prolongement du geste qu'il immobilise et secours du verbe encore mal acquis ?

- Dans quelles limites l'utiliser et qu'en attendre en fait ?

C'est à ces questions que l'on essaiera de répondre.

CHAPITRE I

LES ETAPES DU DESSIN DE L'ENFANT

C'est dès sept mois que l'enfant, saisissant à pleine paume et d'une seule main un objet, en frappe l'espace qui l'entoure, s'émerveillant du rythme de son bruit et laissant éventuellement une trace sur la surface qui lui sert d'appui.

PRUDHOMMEAU (10) (1947) étudiant et filmant son fils Claude, note cependant que celui-ci ne s'intéresse pas aux traces laissées et que cet intérêt va s'éveiller à l'âge de la marche : onze mois. Et il observe que : "l'apparition de l'activité graphique chez l'enfant est conditionné uniquement par son évolution psycho-motrice".

"La trace, dit WALLON, ou le tracé devient le motif du geste, alors même qu'elle aurait commencé par être fortuite" ; insistant ainsi sur la primauté du geste et partant de l'évolution kinesthesique.

PRUDHOMMEAU succède, dans cette étude, à bon nombre d'observateurs. Beaucoup ont étudié leurs propres enfants ; études longitudinales que conseille GUILLAUMIN (12), études minutieuses au long des jours ; d'autres ont accumulé des dossiers comparatifs se chiffrant en centaines de milliers, voire en kilogrammes de papiers comme LAMPRECHT (13) en 1913.

Quoiqu'il en soit, PRUDHOMMEAU note au jour le jour les progrès de l'enfant : A un an, c'est à pleine main, sans distinction du pouce et de l'index que Claude saisissant un crayon, fléchit le poignet sur l'avant-bras demeuré fixe, immobilisant le papier, ramenant la pointe du crayon en une courbe centripète, oblique de haut en bas et de droite à gauche, puis l'écartant en un mouvement inverse d'extension : le tracé résultant réalisant ainsi une spirale ovalaire, vivement gribouillée, griffonnée, source d'intense jubilation qui l'absorbe tout entier.

Mais cette jubilation due au maniement d'une pointe de graphite taillée, éclate bien avant, si on laisse l'enfant manipuler quoi

que ce soit qui puisse laisser trace sur la "piste" (14) où il évolue : sol, murs, portes de placards ou dessus de chaise, le doigt dans la bouillie renversée, le tube dentifrice écrasé sur le carrelage, ses propres matières ; cette joie devient vite ici explosive voire aggressive (et cette décharge aggressive est une des bases des techniques de peintures au doigt), traduction d'un plaisir identique à celui de se souiller, bien proche du fonctionnement organique propre à cet âge et source d'interprétation analytique. L'autorité maternelle a vite fait d'établir un certain nombre d'interdits avec la nécessité d'être propre.

"La tache est donc antérieure au trait" et NAVILLE (14) rappelle à ce propos que pour LEONARD de VINCI comme pour CEZANNE il n'existe pas de traits dans la nature, ni de lignes, mais des perspectives, des fuites de volumes, compliquées d'ailleurs de l'opposition clair-obscure ("spumato- et delineamento). Il n'y a que des surfaces enveloppantes et enveloppées donnant, sur deux dimensions, l'illusion de la troisième. Le trait est donc création artificielle, "abstraction" dit CEZANNE, et pour NAVILLE cette observation "rejoint la pratique initiale du petit enfant" et corrobore par ailleurs les travaux de PIAGET et INHELDER (15) sur la "conscience" spatiale de l'enfant.

Enfin, WIDLOCHER remarque que "la fonction expressive du trait est non seulement précédée par la fonction de la trace, mais celle-ci s'inscrit dans les déterminismes les plus élémentaires de la vie instinctuelle" (8).

NAVILLE et WIDLOCHER insistent tous deux sur le fait que toute étude du graphisme dépend non seulement du développement psycho-moteur de l'enfant, mais aussi du type d'instrument utilisé : crayon dans la majorité des études.

Il nous a été donné de l'observer en plaçant dans les mains d'un enfant de un an, un tampon d'ouate trempé de peinture rouge dont l'enfant, accroupi sur le sol, ramenait vers lui, en un cercle dont son bras tout entier était le rayon, la trace écarlate ; s'éclaboussant lui-même, aussi loin que son bras pouvait s'écarter de l'axe passant par son propre corps (ceci confirmant l'observation personnelle de NAVILLE).

Remplaçant la peinture par un crayon, on obtenait le tracé ovoïde décrit par PRUDHOMMEAU, soit tourbillon de cercles, soit surcharge de traits obliques. La rotation s'effectuant ou non dans le sens des aiguilles d'une montre(Fait bien souvent discuté, et notamment par LAURETTA (16) BENDER, GESELL et AMES (17)) ; et la verticalité primant sur l'horizontalité des traits, ce que L. BENDER (18) avait déjà mis en évidence, en étudiant les dessins tracés sur les trottoirs par des enfants.

Ce n'est que vers dix-huit mois ou deux ans que le griffonnage tend vers l'horizontale franche, de gauche à droite pour un droitier. D'abord simple décharge motrice, le tracé devient imitation de l'adulte, l'enfant restant absorbé et ravi de ce qu'il obtient, sans y mettre encore aucune intention de représentation.

Vers deux ans, le tourbillon spiralé tracé horizontalement de gauche à droite, devient pour lui "l'écriture", qu'il sépare dès lors nettement du dessin et qui ne possède encore aucune valeur symbolique mais déjà un sens individuel.

Parallèlement à la perception visuelle, la motricité gagnant en finesse et en précision, le tracé lui-même se modifie mais le modèle spirale prédomine encore et les angles aigus sont difficiles à obtenir. Cependant, petit à petit, l'enfant peut par le jeu harmonieux des muscles agonistes et antagonistes réaliser un début de freinage de son geste : brisant son trait avant la fin de sa course, supprimant bientôt le retour en extension de la spirale, reprenant le tracé au point précis choisi par lui ; au maximum, c'est le hachurage à petits traits fins, précis, étudié par Liliane LURCAT (19) après WALLON lui-même, et qui pourra dominer le style ultérieur et le modelé de la forme.

Tout ceci montre l'importance, dans l'origine du dessin, de l'épanouissement psycho-physiologique, de la maturation parallèle intellectuelle et perceptivo-motrice. Au même titre que l'amélioration de la démarche, l'acquisition d'une très grande délicatesse dans l'emploi de la pince pouce-index serrant le crayon ou la craie, procure à l'enfant une vive satisfaction. ZAZZO insiste sur le jeu souple de la main. Ceci a fait dire à beaucoup que le dessin n'était que jeu et imitation ludique de l'adulte. (Tel était l'avis de AMENT Wilhelm (21) en 1899). Pour KROTZCH (22) (de 1917 à 1930), l'enfant arrive ainsi à la forme par affinement du trait.

Et, tout à coup, comme par hasard, une fois un tracé terminé, l'enfant nomme rétrospectivement le produit fortuit de son graphisme; Charlotte BUHLER (23) l'observe dès 1926. On assiste à la convergence de l'expression orale et de l'expression graphique. LUQUET (24) en 1929 écrit de l'enfant "qu'il remarque une analogie d'aspect plus ou moins vague, souvent imperceptible à l'adulte, entre le tracé qu'il vient de faire et quelque objet réel et il donne à son tracé le nom de cet objet".

Claude PRUDHOMMEAU nomme ainsi son "crabe" à un an, sept mois, vingt jours, performance précoce par rapport aux enfants observés par SULLY (25), ROUMA (26) ou LUQUET lui-même pour qui la moyenne d'âge du premier dessin intentionnel est de deux ans et demi à trois ans et demi. C'est ce que LUQUET décrit sous le

terme de "réalisme fortuit". Jamais l'adulte ne pourrait reconnaître, dans le produit formé, l'analogie avec l'objet nommé. Cependant, dès ce stade, l'enfant pressentirait sans pouvoir s'en servir la valeur symbolique de l'image, ou tout au moins son pouvoir d'information : "Longtemps, avant de le faire, dit WIDLOCHER, l'enfant savait que les images pouvaient avoir une signification".

Dès lors, il va répéter ce qu'il vient de faire et, soit l'approuver, soit le désapprouver, accumuler essais et réussites par l'apport de nouveaux détails. Là, le rôle de l'entourage n'est pas négligeable, qui bien souvent induit la dénomination du gribouillis dessiné.

Pour LUQUET, l'enfant arrive par hasard à l'identité entre dessin et objet nommé : c'est le stade du "réalisme manqué". Cet objet réussi, l'incite à de nouveaux essais. Il a trouvé la forme qui satisfait son intention expressive. Mais ici WIDLOCHER critique les données de LUQUET : plus que par reconnaissance des objets qu'il rencontre autour de lui "en somme, la ressemblance fortuite, jaillit, non de la forme, elle-même, mais d'une subite et nouvelle aptitude à trouver une analogie entre une forme et une donnée perceptive". Car jamais, à aucun moment, il ne tente de copier le réel, encore moins de le rendre beau, mais il "signifie" le réel par le tracé découvert selon une loi psychologique qui lui est propre, selon également sa maturité perceptivo-motrice.

S'il y a alors réalisme pour lui, c'est en tant qu'il extériorise à un âge donné ce qu'il peut savoir du réel.

C'est alors le passage au stade que LUQUET définit comme celui du "réalisme intellectuel", déjà évoqué en 1912 par Kurt DIX (27) pour lequel l'enfant dessine, à l'âge de quatre ans, non ce qu'il voit mais ce qu'il sait.

Il n'y arrive qu'après erreurs, échecs, corrections multiples, essais de représentation, accumulation de détails. C'est ainsi qu'il a en mains tout un système de signes dont il apprend à se servir pour évoquer ce qu'il veut. Il semble créer spontanément des thèmes qui lui sont personnels, précurseurs du "type" (24) de dessin qui sera le sien tout au long de son évolution, en dépit de l'apport correctif pédagogique ; shèmes qui sont autant d'éléments d'un vocabulaire qu'il charge de valeur symbolique et apprend à manipuler.

Mais surtout, il est capable maintenant de le faire de propos délibéré. La transition ne se fait pas d'un jour à l'autre mais par palliers. Plusieurs auteurs insistent sur cette évolution marquée d'étapes régressives puis positives : "La délimitation de ces stades est assez difficile à établir puisque l'évolution se fait lentement et que l'on note souvent des retours à des stades inférieurs" (26) C'est ce stade que WIDLOCHER appelle "réalisme intentionnel ou prémédité" (8). Déjà en 1902 WUNDT (28), en 1912 AMENT (21)

disaient qu'on ne pouvait parler de dessin que lorsque il y a volonté d'imiter une forme objective.

A ce stade, l'enfant reconnait l'objet comme la somme d'un certain nombre de détails. Ce progrès considérable depuis le premier griffonage non représentatif s'est accompli avec une rapidité remarquable puisque, dès quatre ans et jusqu'à onze à douze ans, l'enfant va améliorer ce style qui lui est propre au sein du réalisme intellectuel. Les âges limitant cette période ont été beaucoup discutés : Ce qu'il faut en retenir, c'est l'accord de tous sur l'importance de cette période.

Pour LUQUET, il y a là deux éléments qui se combinent : "Le sens synthétique" absent au stade de réalisme manqué, et "l'intention réaliste".

Il tente ainsi d'expliquer les particularités du style de l'enfant. Celles-ci ont été maintes fois décrites et aboutissent à un schématisme qui respecte toujours la ressemblance de la forme de l'objet. Ce sont :

- La "transparence "(24 bis) ou plutôt la représentation simultanée de ce qui est intérieur et de ce qui est extérieur : l'enfant au lit visible sous ses couvertures, l'ameublement d'une maison au travers de sa façade, la jambe du cavalier de profil à travers le corps du cheval, etc...

- "Le rabattement", c'est à dire la diversité des points de vue: applatissement des façades de chaque côté d'une rue (comme si l'enfant se situait au milieu de l'espace graphique applati à ses pieds), oreilles décollées du visage et comme détachées à 90 degrés.

- Enfin schématisation par l'emploi de détails exemplaires représentés (cheveux, prairies représentés par des traits verticaux) ou déplacement de détails (jambes d'un quadrupède ou roues d'une voiture alignées toutes quatre sur une même ligne parallèle) ou enfin étagement des plans tels les primitifs du Moyen-Age ou les frises assyriennes.

En 1926, HETZER (29) pensait que le dessin schématique était conçu comme un idéogramme, une écriture par image, un symbolisme dans chacun de ses traits. C'est alors une langue propre à l'enfant, traduite par ce que LUQUET appelle un "type", c'est à dire la "représentation qu'un enfant déterminé donne d'un même objet ou motif à travers la succession de ses dessins." Il répond à "une réalité psychique", classique "modèle interne" de LUQUET (24), (terme depuis lors si souvent critiqué.)

Celui-ci évolue vers un dynamisme qui lui est personnel, variable d'un enfant à l'autre, mais il faut remarquer que chaque chan-

gement n'est pas le fait d'acquisitions perceptives dues à l'imitation pour l'enfant de ce qu'il voit (objet ou image modèle) mais qu'il est en quelque sorte interne, fruit d'une correction entre "les exigences nouvelles et les réalisations antérieures", dit WALLON, et pour WIDLOCHER (8) "c'est le succès qui tend à fixer, à conserver la mutation".

Parallèlement, et comme lors de la première enfance, la maturation perceptivo-motrice est indispensable : s'il y a quelque chose à signifier, à raconter, s'il sait s'approprier le réel par le biais de l'image, il le sait en fonction de l'harmonie oeil-main.

Cette maturation jointe au développement intellectuel explique alors l'abandon du réalisme intellectuel pour le "réalisme visuel", propre de l'adulte ; stade également où l'enfant s'ouvre à l'adolescence et se désintéresse du dessin pour rêver ou s'exprimer par le verbe ou l'action.

LUQUET explique ce passage par un abandon du sens synthétique de l'enfant qui alors fait abstraction de ce qu'il sait pour ne plus représenter que ce qu'il voit selon les lois de la perspective rationnelle: la perception ici se sépare du savoir de l'objet et prime sur lui. En fait, il a du mal à expliquer ce passage.

Pour WALLON (11) au contraire, il n'y a pas de rupture entre l'évolution du savoir et de la perception. Mais celle-ci évolue : la notion d'espace est maintenant acquise, telle que l'objet reproduit en fait lui-même partie, s'opposant à l'espace corporel du sujet, alors que l'objet était schématisé seul sur un fond sans consistance, à titre de symbole au stade du réalisme intellectuel.

A neuf ans, apparaît la préoccupation d'insérer les objets au [illegible] d'un cadre, d'un paysage. "La transformation peut-être la plus importante, dit MALRIEU (30) s'accomplit aux alentours de dix ans, lorsque l'enfant commence à s'intéresser à son pouvoir sur les choses et se trouve amené par là à dessiner l'espace où interviennent ses actions".

Il est certain que la thèse de LUQUET fait date par la précision de ses observations et reste l'ouvrage princeps, encore que [illegible] associationistes tant par les tenants de la Psychologie de la forme, les "gestaltistes" que par les psychanalystes.

Des premiers, nous retiendrons ceci : "Toute l'interprétation de LUQUET est suspendue à ce que les gestalistes appellent [illegible] ception et le monde (les stimuli qui la conditionnent) sont dans un [illegible] ici, LUQUET [illegible] que l'enfant [illegible]

voir les mêmes choses que nous ; s'il ne les voit pas, c'est qu'il est "inattentif"... Le stade du réalisme manqué est tout entier défini par des lacunes et des contingences : maladresses, hasard, manque d'attention. Mais ce genre d'explication est disqualifié par toute la psychologie contemporaine : le freudisme qui nie le hasard et la gestalt qui a mis en évidence le caractère superficiel de l'explication par l'inattention". Ainsi s'exprimait MERLEAU-PONTY (31) en 1956.

Enfin PIAGET (15) lui-même écrit :

"Le dessin est une représentation, c'est à dire qu'il suppose la construction d'une image bien distincte de la perception elle-même et rien ne prouve que les rapports spatiaux dont est faite cette image soient du même niveau que ceux dont témoigne la perception correspondante". (1948).

Si fondées que soient ces critiques, il est cependant possible de conserver la description schématique des différents stades de LUQUET :

- Gribouillages ou griffonnages jusqu'à deux ans
- Réalisme fortuit de deux à trois ans
- Réalisme manqué
- Réalisme intellectuel de quatre à dix ou douze ans
- Réalisme visuel au-delà de douze ans ou parfois dès huit ou neuf ans.

Tout en sachant que bon nombre d'observateurs sous des termes divers ont abouti à la description de stades analogues qu'il serait fastidieux et inutile d'énumérer.

En 1950 déjà, NAVILLE (1) dénombrait 58 auteurs et 108 références sur 404 articles. En 1963 R. STORA (2) en apportait 623 de plus dont certaines (travaux de ZAZZO, MALRIEU) abordaient ce problème des étapes du développement du graphisme enfantin.

Il semble que ce soit cependant l'appoint de la psychologie de la forme, de la génétique selon PIAGET, de la neuro-physiologie, qui ait permis de dépasser la simple description de LUQUET et d'évoquer les lois psychophysiologiques qui permettent d'aboutir au réalisme visuel et au graphisme adulte.

oOo

CHAPITRE II

PERCEPTION ET SCHEMA CORPOREL : LE BONHOMME

Comment se développent les facultés perceptives chez l'enfant, quels sont leurs rapports avec le fonctionnement de sa pensée, c'est ce qu'il nous faut maintenant aborder. Nous l'évoquerons à travers un thème bien particulier : le dessin de la figure humaine. Il est assez fascinant et a fait l'objet de tant de publications qu'il faut renoncer à les dénombrer toutes.

Bien avant que Florence GOODENOUGH (32) n'établisse une échelle de cotation permettant le calcul du niveau mental par le test du "Bonhomme" ou de "la personne humaine" (D.A.P. ou D.A.M. Test ; Draw a person or Draw a man test) KERSCHENSTEINER (5) en 1905 avait étudié 1124 dessins obtenus d'après modèle ; le modèle étant assis de profil et à gauche, il obtint très curieusement 360 dessins de face et 32 profils droits.

ROUMA (26) en 1912 avait décrit l'évolution du "bonhomme" et de son schéma chez l'enfant normal et chez le débile, depuis le stade du bonhomme "têtard" jusqu'à la silhouette vêtue dont le passage au profil réalise un progrès considérable.

LUQUET (24), en 1913 puis en 1927, P. WAGNER (33) en 1914, OTTO KRANTTLER (34) à Leipzig en 1930 en parlaient également et KRANTLER notait la fréquence de la représentation humaine dans les dessins spontanés, ce fait constituant à ses yeux un excellent matériel d'appréciation du développement psychomoteur.

HANS MARTIN (35) (en 1932) publie mille dessins du bonhomme analysant un certain nombre de détails (axe, grandeur, position de la main) et en étudie l'évolution en quatre périodes vers le dynamisme.

P.F. GRIDLEY (36) fait dessiner à un enfant de quatre ans, un homme dans différentes situations et note la prédominance de la représentation du tout sur celle des détails et les variations de l'exécution selon la consigne donnée (accumulation de détails lors du dessin sous dictée notamment).

L'étude du "Bonhomme" est reprise par différents auteurs comme témoin du développement mental, mais aussi comme témoin de la maturation de la perception, par le biais du schéma corporel : le bonhomme dessiné réalisant la projection du sujet, permettant tout à la fois l'étude de sa structuration spatiale et de sa personnalité.

Parmi ces auteurs, parce que son test a connu un essor que justifient sa simplicité et sa validité, il faut citer Florence GOODENOUGH (32). Ses travaux ont été repris et poursuivis par différents chercheurs : MOTT (37) (qui en 1939 étudie le bonhomme sous des masques divers : thèmes du cow-boy, du policier), HSIA (38), FONTES (39), MAC CARTHY (40), MAITLAND (41) (qui étudie les dessins des enfants Esquimaux) et de multiples auteurs plus récents, aux publications desquels nous renvoyons (42) et dont certaines étudient plus spécialement la notion d'acquisition du schéma corporel et la notion de différenciation sexuelle.

Mais il faut encore évoquer les travaux de FAY (43), de WINTSCH (44) dont le test est celui d'un bonhomme à compléter et qui explore les différentes étapes de sa représentation. Les travaux de GESELL et AMES (17) en 1946 qui différencient au travers du dessin du bonhomme les enfants d'intelligence moyenne et supérieure: REY (45), PRUDHOMMEAU (10) qui en 1947 évoque le problème de représentation humaine ; MACHOVER (46) enfin qui fait successivement dessiner un homme et une femme ; enfin encore FONTES (39) et WALLON (11).

Ces diverses études ont d'une part, confirmé la thèse de LUQUET, concernant le dessin en général ; c'est à dire le fait que l'accumulation des détails dessinés croit avec l'âge et constitue donc un témoin du développement mental. Effectivement, un certain nombre de concordances ont été retrouvées avec les autres échelles de niveau mental (nous en reverrons en fait les limites).

D'autre part, ces études ont permis d'approfondir les problèmes de maturation chez l'enfant ; tant dans le domaine de la perception que dans celui de la représentation et du fonctionnement de la pensée au cours des premières années de la vie.

Il est très difficile de juger ce qui se passe chez l'enfant dans la génèse du schéma corporel et sa traduction graphique.

Pour LUQUET : peu de problèmes ; l'enfant exprime par le tracé schématique de son bonhomme (au stade du réalisme intellectuel) "l'image mentale" que son sens synthétique a construit : Il y a identité entre l'image reproduite et ce que l'esprit se représente.

La perception du corps est selon les classiques, fruit de sensations élémentaires données en "contiguités spatiales et temporelles", sensations qui s'organisent entre elles selon certaines lois ; ce qui est l'expression même des théories associationistes, du sensualisme de TAINE : théories psychophysiques de la perception, où il y a relation de cause à effet entre objet et image : la représentation des objets est assimilable à leur perception et celle-ci à leur réalité même.

Ces conceptions ont dominé toute l'histoire de l'art depuis ARISTOTE (47).

Pour LUQUET, l'image mentale, son classique "modèle interne" serait une image préformée, mémorisée par l'enfant qui peut ensuite l'exprimer sous forme de schème stéréotypé ; son insuffisance dans l'exécution venant de la faiblesse de son attention. Cette conception atomistique de la perception est depuis, battue en brèche par les données de la psychologie moderne.

HUSSERL, MERLEAU-PONTY (48) ont affirmé que la perception était acte et qu'il est inexact que dans la vision confuse, les perceptions les plus articulées existent déjà, mais non éclairées par l'attention.

Pour MERLEAU-PONTY : "dès le début existent des ensembles qui méritent le nom de choses et qui constituent un monde". La totalité des éléments est présente dès le départ ; le champ perceptif s'équilibre selon des lois structurales ; jamais un élément n'est perçu isolément, mais toujours par rapport à un ensemble, dans lequel il est surestimé.

L'attention entraîne seulement un 'changement de structure du champ perceptif qui fait apparaître des composantes de l'objet qui n'existaient pas "phénoménalement". Ceci oblige à faire intervenir la notion du Temps. La forme n'a rien à voir avec la sensation ni avec la mémoire. Mais si la structure de la perception existe dès la toute première enfance, elle est cependant lacunaire, immature, différente de celle de l'adulte et tout le problème est sa réorganisation au fur et à mesure du développement de l'enfant.

En effet, celui-ci possède un type de pensée le plus souvent syncrétique, assimilant une structure globale mais inexacte, un ensemble mais incomplet, fragmentaire. Parfois, au contraire, il n'est capable que de voir des détails juxtaposés, sans appréhension de la forme globale. Il oscille entre ces deux extrêmes selon l'importance soit de la forme, élément phénoménal de l'ensemble, soit de la structure de cet ensemble (le lien entre les détails). Ces deux types de perception chez l'enfant ont été longuement détaillés par MEILI (49), dans la perspective de la théorie de la Gestalt; en effet,

il existe, pour lui dans un ensemble psychique, deux aspects : la gestalt (la forme), aspect conscient, phénoménal de cet ensemble ; et la structure de cet ensemble, constituée par les liens unissant les détails les uns aux autres, soit sur un mode fort (résistant à toute analyse), soit sur un mode faible (chaque élément pouvant être appréhendé isolément) MEILI pense que d'une part, la pensée de l'enfant est globalement fragmentaire au lieu d'être articulée et que, d'autre part, il lui est plus facile de saisir la forme d'un objet que sa structure ; en particulier, si la structure devient très complexe, l'enfant ne peut plus qu'en capter, en les analysant, les détails : il perçoit mieux les structures fortes mais simples, peu différenciées ; M.A. SAMIER (50) a vérifié (en 1965) ces hypothèses chez des écoliers de trois ans et demi à cinq ans, en leur demandant tout d'abord de dessiner un éléphant sans aucun modèle, puis un deuxième après considération pendant quelques minutes d'un modèle ; celui-ci était différent pour chacun des trois groupes examinés : le premier était un éléphant en bois, éléphant-objet à trois dimensions ; le deuxième était le schéma stylisé d'un éléphant, graphisme très simple, sans aucun détail superflu (schématisation dans un sens gestaltiste) ; le troisième était le dessin d'un éléphant tel qu'un adulte pourrait éventuellement le faire: c'est à dire dans le style du réalisme visuel.

SAMIER constate que l'amélioration du dessin du deuxième éléphant, par rapport au premier, est maxima pour le deuxième groupe, alors que le dessin du troisième présente des signes de régression et que le premier ne s'améliore pratiquement pas; si bien que l'on est obligé de conclure que "si l'on veut éviter à l'enfant l'alternative d'une perception trop syncrétique ou trop fragmentaire, il faut lui présenter, pour améliorer sa perception, un modèle graphique plutôt qu'un objet à trois dimensions, et que le modèle soit simplifié dans le sens d'une structure forte intégrant bien les détails, modèle qui soit aussi bien différent du "réalisme visuel" où LUQUET fait tendre le dessin de l'enfant, alors qu'il se révèle souvent nocif" (50).

Dans cette conception gestaltiste, il faut bien remarquer que la perception et son organisation chez l'enfant est indépendante de l'intelligence.

Il n'en est pas de même dans la conception de PIAGET (51) et c'est d'ailleurs un peu ce que lui reproche MERLEAU-PONTY ; pour lui, la connaissance du corps répond aux lois générales de connaissance et de représentation de n'importe quel objet, donc de celle de l'espace ; il y a intégration progressive : succédant à une phase sensori-motrice par réaction circulaire secondaire, le but atteint fortuitement devient but à atteindre : dans le monde de l'objet et du corps (considéré comme objet) il y a en même temps prévision et recherche de l'objet. Le schéma corporel est alors action s'organisant vers un but. Ce "système de relation" existe dès le départ et

il forme la "totalité" perceptive" ; certains éléments perceptibles demeurant permanents, d'autres évoluant avec l'âge, les uns agissant sur les autres. C'est ainsi qu'au départ, le schéma corporel s'établit à partir de relations topologiques (de trois à six ans), c'est à dire privées de formes et de dimensions, ce que vient traduire à trois ans le cercle du "bonhomme tétard". Et cette image de soi évolue chez l'enfant parallèlement à l'intégration progressive de la notion d'espace. A trois ans, il est impossible ou très difficile de copier une attitude posturale simple (test de BERGES) non par incapacité motrice mais par difficulté à l'analyse perceptive de la posture de l'examinateur.

Vers six ans, et au-delà seulement, il y a différenciation de points de vue, c'est à dire introduction de notion de projection et de distance. Le rapport entre distance et taille est de plus en plus correct. L'épaisseur des différentes parties du corps est notée.

Donc, la structure topologique précède génétiquement les structures projectives et euclidiennes. Ces deux dernières "se construisent solidairement en s'appuyant même l'une à l'autre".

SHRENK (52) avait déjà remarqué que la compréhension des notions de perspective précède sa réalisation graphique et bien des auteurs ont observé que vers onze ou douze ans les garçons sont en ce domaine supérieurs aux filles (tels KROTZSH (22), BUHLER (23) ou ZAZZO (20)).

Quelle est donc la première apparition de la figure humaine, traduction de l'image de soi par l'enfant, qu'il soit américain (41), éthiopien (53), chinois (54), kabyle (55) ou européen : c'est le fameux "bonhomme tétard" selon le terme crée par JAMES SULLY (25), il apparait vers trois ans (à quatre ans pour PRUDHOMMEAU) : forme grossièrement arrondie à laquelle s'accrochent un nombre de traits variable, trois, quatre ou plus ; "le bonhomme est représenté par un rond qui donne l'idée de la forme générale auquel viennent se fixer une ou deux lignes, les jambes, qui complètent la notion générale de la figure humaine" (26). Or on peut remarquer que dès trois ans (et ceci fait partie du questionnaire de BINET dans son test de niveau mental) l'enfant sait désigner du doigt son corps, ses membres, sa tête et plus particulièrement ses yeux, ses oreilles, sa bouche ou ses cheveux. Il existe donc là un décalage net entre une acquisition concrète et sa représentation graphique.

Tout de suite après, l'enfant place dans le cercle les yeux, la bouche, organes essentiels de connaissance et de plaisir. Puis il discipline les éléments qui partent de ce cercle tête-tronc, primitivement unique en deux traits verticaux formant les jambes : ainsi dit RICCI (56), le bonhomme voit, mange et se déplace et selon

ROUMA (26) le cercle est une tête car le corps n'intéresse pas l'enfant. Notons encore que la tête est de face.

Progressivement, de trois ans et demi à cinq ans (ROUMA) apparaissent un tronc vu de face, des bras, et vers cinq ans, le bonhomme peut être complet, curieusement semblable à cette reproduction de boucle de ceinturon burgonde à motif de décoration humaine qui ouvre la deuxième partie du livre de MALRAUX (57) "Les voix du silence" ; les deux bras du bonhomme sont deux traits horizontaux, terminés par un nombre de doigts directement attachés en rayons de roue, sans intermédiaire carpien, en nombre souvent faux (alors qu'ils ne figurent pas aux membres inférieurs) car si la notion de quantité existe à ce stade, elle est indépendante du nombre d'unités. La notion de nombre n'étant pleinement acquise que plus tard, ainsi que l'a montré PIAGET (51).

Ces membres supérieurs partent soit du tronc, soit de la tête, voire des membres inférieurs eux-mêmes, témoins d'une intégration encore imparfaite du schéma corporel.

Assez rarement, chez l'enfant normal, figurent les organes sexuels, dont C. KOHLER (58) note qu'ils sont alors toujours figurés de façon spontanée, la censure n'intervenant que plus tard.

Le nombre des détails, en particulier vestimentaires (avec phénomènes de transparence, tels que les a décrits LUQUET) augmentent alors ; en même temps qu'apparaît la notion d'espace, fait qui avait déjà été noté dès 1897 par O'SHEA (59) (Minnesota). Et ROUMA remarque encore que les filles dessinent plus souvent les cheveux que les garçons car ils constituent pour elles un élément important d'elles-mêmes. KOHLER le remarque également et en conclue que "la conscience du schéma corporel de soi-même s'établit plus fortement que celle du schéma d'autrui".

Dans le même temps, apparaît la notion d'épaisseur : un double trait dessine les membres et les doigts tandisque l'ornementation se développe.

Enfin, ce bonhomme complet se dynamise : statique au tout début, enigmatique face ronde, marquée de sérieux, par un processus de contact avec l'objet, le bonhomme devient dynamique. L'enfant accroche à l'extrémité d'un bras, un objet : il est à noter, dit PRUDHOMMEAU, "que c'est presque toujours à droite du bonhomme que ce premier groupement dynamique est réalisé. L'objet se trouve donc tenu par la main gauche" et R. STORA note que ceci est un indice favorable pour cinq ans.

Plus tard, le dynamisme se développe : par un mouvement toujours bilatéral et symétrique au début. Et dès lors, l'enfant selon

son développement mental, son imagination, sa personnalité et l'influence de son entourage, va mettre en valeur soit le type statique, soit le type dynamique, ceci tant que ne sera pas apparu le stade du réalisme visuel et la notion d'espace à trois dimensions ;

Quoiqu'il en soit, les mouvements représentés le seront tout d'abord de façon bilatérale et symétrique, de même que l'ornementation. Cela avait déjà été noté par KROTZCH (22), MUTH (60).

Ce qu'il faut noter aussi, c'est l'amélioration du schéma du bonhomme par les exercices musculaires : c'est à dire l'apport de sensations corporelles et l'amélioration de la motricité : STORA cite à ce sujet WALLON et L. LURCAT qui font à l'enfant : "prendre conscience des erreurs à partir de la connaissance de sa propre structure corporelle".

De la même façon, A. TOURNAY et ALBITRECCIA (61) font redécouvrir à de jeunes paralysés la notion d'image de soi et de mouvements par des exercices préalablement exécutés sur mannequins et par des exercices rythmiques, associant ainsi perceptions visuelles et kinesthésie.

Cependant, il est important de noter que l'amélioration se fait par à-coups, avec des phases de régression. Si bien que WALLON conclue que "cette représentation de son propre organisme n'est pas primitive, elle n'est pas immédiate ; elle n'est pas un simple décalque du sentiment de son propre corps ou du corps des autres, elle exige des ajustements progressifs et leur expression par un graphisme qui a, lui aussi, ses propres conditions et ses périodes d'acquisition". (11).

Quel que soit le point de vue adopté en théorie, il est malgré tout assez remarquable de voir le parallèlisme du développement du graphisme et de celui du schéma corporel.

SHILDER, puis WALLON ont longuement insisté sur l'importance des facteurs kinesthésiques (découverte d'un mouvement de la partie du corps qui en est la source permettant une meilleure adaptation du mouvement intentionnel, aboutissant aux différentes praxies). La "Posture" forme frontière entre l'espace propre du corps et l'espace extérieur ; et donc, Autrui.

Ce qui se passe sur le plan de l'équipement kinétique se retrouve dans le même dynamisme sur le plan de la représentation du schéma corporel : celui-ci a donc quelque chose de plus que simplement cognitif.

Il est assez curieux de voir apparaître, calquée sur la symétrie statique et dynamique des premiers âges, la représentation d'un

bonhomme debout, de face, strictement symétrique. La traduction d'une attitude ne peut être d'abord que bilatérale et symétrique (position des bras par exemple). Puis devient à prédominance latérale, le plus souvent droite et ce n'est que vers sept ou huit ans que, maître de ses différentes fonctions praxiques et gnosiques, l'enfant tend à se libérer du statisme de sa représentation corporelle et oriente le visage de son bonhomme de profil : non par réalisme visuel, dit PRUDHOMMEAU, mais par dynamisme : "c'est par ses bras en liaison avec l'objet que se révélera une première étape de l'évolution vers le profil total,.....seconde étape du profil dans laquelle les pieds s'orienteront dans le sens du profil". ..."Une nouvelle étape est franchie lorsque la représentation de la course puis du saut est réussi"(10)

Il est aussi curieux de noter que le profil dans la très grande majorité des cas est orienté à gauche chez les droitiers. Cette préférence pour le profil gauche se retrouve chez l'adulte et en pathologie, que ce soit dans le dessin spontané, la caricature telle l'oeuvre de DAUMIER, la majorité des portraits ; et si LEVINSTEIN (9) notait déjà cette prédominance gauche, ZAZZO (20) cherche à l'expliquer, remarquant tout d'abord que LEONARD de VINCI gaucher franc, présente des profils droits plus fréquents (et également une écriture en miroir). Il pense que la première raison, dans le très jeune âge, est motrice : le trait courbe senestrogyre, tracé par l'enfant de haut en bas par le poignet demi-fléchi, en supination, paume tournée à gauche, lorsqu'il dessine l'ovale de son bonhomme tétard, est l'ébauche de la courbe plus sinueuse du profil : "le seul mouvement inscripteur explique à lui seul la senestralité du profil humain".

Et ceci va à l'encontre des théoriciens de la Gestalt pour qui la forme préexiste à la perception.

Cependant, vers huit ou neuf ans, le profil gauche "devient une forme de notre sensibilité..... Le passage du plan graphomoteur au plan visuel nous a fait assister à la genèse d'une structure perceptive. L'oeil guide ainsi bientôt la main pour obtenir d'elle les formes auxquelles elle l'a tout d'abord habitué".

Il ajoute encore : "Au cours de l'évolution ontogénique, le champ visuel se dégage suffisamment de ses conditions motrices pour permettre à l'intelligence de parvenir à la notion d'un espace idéal et de concevoir cet espace comme une forme à priori de la sensibilité".

Dans le même esprit, J. CHATEAU (62) étudiant les attitudes intellectuelles et spatiales dans le dessin montre que l'enfant arrive petit à petit dans le dessin de son bonhomme à une sorte de forme à priori, "image conceptuelle", "stéréotype social" venant dominer le simple facteur physiologique de perception.

ZAZZO remarquait encore l'orientation à gauche de la majorité des photographies de profil des magazines et même des timbres poste.

Ainsi s'est organisé ce schéma corporel auquel WALLON déjà donnait une dimension affective et sociale, auxquelles la psychanalyse donne une dimension relationnelle.

Dans un autre domaine, et non des moindres puisqu'il met en jeu la transcription de la fonction symbolique de la langue, l'acquisition de la notion d'espace et de durée, du contrôle concommittant kinesthesique et visuel, jouent un rôle primordial : c'est celui de l'écriture.

Son apparition est précédée vers trois ou quatre ans par une modification d'origine perceptivo-motrice des tracés courbes : c'est la possibilité de réaliser indifféremment un tracé de sens positif et de sens négatif dans chaque main et la combinaison des deux courbures dans le même mouvement ou hybride ; l'apparition des hybrides et des arabesques est "la condition motrice de l'apparition des lettres car les lettres sont, du point de vue moteur, des hybrides de sens " (63). L'écriture nécessite donc un contrôle permanent du déroulement du mouvement.

Le langage accompagne le graphisme : petit à petit dessin et écriture, tous deux système symbolique, vont évoluer différemment. Longtemps faire une lettre est pour l'enfant faire un dessin, "écrire" est bien différent. Comment y arrive-t-il ? Au début, la dénomination est très arbitraire, ludique : il existe une période où "le graphisme sert d'indice du détail réel ; il reste sous la dépendance du langage qui le spécifie ; l'énumération l'emporte sur la réalisation de l'ensemble... On observe ici le conflit entre le verbal et le graphique" (63).

Au contraire, certains graphismes sont des idéogrammes, ne retenant "de l'image initiale que les arabesques simplifiées... Il faut distinguer dans la schématisation de l'objet l'aspect graphique et l'aspect perceptif : ce sont deux opérations différentes. L'une consiste à réduire l'objet à une forme simplifiée, l'autre à identifier l'objet dans le tracé".

Ces deux faits se rejoignent dans l'idéogramme, "cependant la schématisation réalisée dans l'idéogramme ne part pas du langage mais de l'objet".

Or l'écriture, née de l'imitation de l'adulte se destine, non à schématiser l'objet ; mais le langage. L. LURCAT présente une observation d'une petite fille, montrant la lente différenciation de l'écriture et du dessin. Au départ, l'écriture complète le dessin : telles ces courbes cycloïdes, l'une très grande sous le schéma

rectangulaire d'un grand lit, l'autre similaire mais plus petite sous un plus petit rectangle : "le signe se dégage mal de l'objet, il reste proche de [illegible], [illegible] encore en état de [illegible] qui est signifié et signifiant". Puis différents exemples d'essais d'écriture sont donnés "où le signe est arbitraire, le mot où la lettre énoncés le sont également. C'est une activité de simulacre". Parfois le signe est remplacé par l'image : il y a concrétisation. Progressivement les directions prises par le tracé d'écriture se sont disciplinées; une domine : la direction horizontale droite et LURÇAT (63) de conclure : "on peut voir là un début de convergence entre : la succession des signes dans l'espace et des mots dans la durée".

ZAZZO avait fait remarqué ce déroulement gauche-droite de l'écriture, ajoutant que, pour tous types d'écriture, quand Traditions (motivation religieuse) ou Techniques (tel le déroulement des papyrus par la main gauche, la gravure dans le roc de droite à gauche par un burin tenu dans la main gauche) ne s'y opposent pas, "c'est le mouvement scripteur de translation par abduction qui prédomine avec un de ses avantages, la rapidité". (63 bis).

Il explique aussi les troubles de la lecture et de l'écriture chez des enfants ayant des troubles du schéma corporel (63 ter) : inversion en miroir portant surtout sur les majuscules et les chiffres à courbes dextrogyres (2,3,5, R.B., etc...) "l'inversion d'inscription conduit à une inversion de translation".

Ainsi l'écriture se dégage du dessin proprement dit; l'écriture est "d'abord idéogramme, c'est à dire symbole de mot, puis signe phonétique, [illegible] de la syllabe, puis de la lettre". Dès lors simple indice ou signal au sens où PIAGET les définit, l'écriture devenue symbole, c'est à dire moyen permettant de représenter le réel par l'intermédiaire de signifiants distincts des choses signifiées. On en a vu la disposition linéaire, acquise en même temps que la notion de temps et d'espace. L'enfant en apprendra le caractère conventionnel, le lien entre signifiant et signifié étant arbitraire ; dans la langue le signifiant est intangible. Enfin le signe est discret ; il n'y a pas d'intermédiaire entre un signe et un autre et la valeur d'un signe n'est pas due à sa qualité intrinsèque mais au fait qu'il n'est pas tous les autres signes, qu'il est possible dans un phénomène continu de le "digitaliser" en un phénomène discret.

Ce sont ces trois qualités, définies par de SAUSSURE (64) - signe conventionnel, disposition linéaire, discrétion - qui vont séparer [illegible] dessin de l'enfant est "signifiant" il l'est bien différemment de l'écriture [illegible] qui distingue une assimilation du monde extérieur donnant des signifiés ainsi [illegible] au schème sensori-moteur du monde extérieur.

qui constitue, au contraire les signifiants ; ceux-ci sont acquis dès la période pré-opératoire, avant cinq ou six ans ; vient ensuite une intériorisation des concepts précédant le stade de la pensée opératoire et symbolique.

Riche de signification symbolique très tôt, le dessin est alors loin de l'écriture, car il n'a aucun caractère conventionnel : il existe indiscutablement un rapport entre le dessin et ce qu'il représente. Analogie dont la Gestalt nous dit qu'elle n'est pas identité : "l'image n'est pas substrat de la perception" et la conscience imageante est radicalement différente de la conscience perceptive. Il y a là, dit SARTRE (65)"représentation analogique de l'objet visé". Animée par notre intention, l'attitude perceptive se transforme et il y a conscience d'image et, dit WIDLOCHER (8), "c'est le caractère contraignant de la forme qui commande en quelque sorte une certaine lecture orientée de l'image".

Le dessin n'a, en outre, aucun caractère linéaire. Au contraire, la disposition des objets figurés se fait dans l'espace, de telle façon qu'un seul regard nous permet de les embrasser d'emblée.

Enfin, le graphisme de l'enfant, énumération de signes juxtaposés, n'est pas fait de signes discrets. Il s'agit, en fait, de signes matériels, permettant l'analyse des détails de l'objet figuré et sa reconnaissance en tant qu'ensemble.

Le dessin d'enfant "signifiant" s'oppose ainsi point par point au système linguistique. Il réalise ce que WIDLOCHER décrit sous le terme de "signe iconique" dont il précise que l'organisation n'a aucun rapport avec ce qu'il nomme le "signe plastique" que "l'étude esthétique de l'oeuvre d'art nous invite à considérer" (8). La semeiologie des signes iconiques a ses limites : certes le graphisme est traduisible en mots, en plusieurs langues, mais il est limité : il lui est impossible de figurer l'abstraction, ce que FREUD (66) avait déjà observé à propos du rêve et ce dont Irène JAKAB (67) fait une étude expérimentale chez des enfants de six à dix-huit ans, en leur imposant le dessin de vingt idées abstraites en un temps donné.

De la même façon, la notion du temps ne pourra qu'être transformée en scènes concrètes, ce que LUQUET (21) appelle "narration graphique" qu'il s'agisse de choix d'un instant symbolique ou de la succession de la reproduction de scènes différentes d'une même histoire, de divers moments de l'histoire assemblés en une scène apparemment unique, par juxtaposition et sans lien logique apparent.

"Ainsi le dessin d'enfant, pas plus que tout autre système d'image, n'est le reflet de la réalité sensible. Il n'en est que la transcription symbolique dans un ordre de signes, dans un système séméiologique. Ces signifiants s'articulent entre eux selon des prin-

cipes qu'il est possible de dégager par une analyse structurale. Système de signes, il est dans un rapport d'équivalence avec le langage, mais impose à sa transcription une série d'artifices stylistiques."

oOo

CHAPITRE III

DESSIN ET PERSONNALITE

Si la qualité de son "bonhomme" nous renseigne sur la maturation temporo spatiale de l'enfant, il nous en apprend, en fait, beaucoup plus. Les parents ne s'y trompent pas qui viennent demander au psychologue, au thérapeute, la signification cachée du dessin le plus simple. Au-delà de ce qui est simplement raconté, ils veulent deviner, mieux comprendre le pourquoi et le comment de la production enfantine ; au-delà de la forme et de l'histoire, ils veulent le contenu et l'intention secrète.

Cette valeur de langage, de communication, de transfert à autrui d'un message à effet cathartique, avait déjà été évoquée par les premiers auteurs qui étudièrent le dessin enfantin. DESSOIR (68) en 1906 parle du langage de l'image, KRIEGER (69) en 1921 dit du dessin libre qu'il est miroir de l'âme, MEINHOF (70) en 1930 qu'il est autant de récits par l'image qu'il est de personnalités ; HARMS (71), SCHLIEBE (72) étudient les composantes affectives d'un dessin obtenu par suggestion, par la consigne même du test employé (il s'agit de dessiner tour à tour un arbre joyeux, grelottant, apeuré, test utilisé par SCHLIEBE, tandis que HARMS demande un dessin évoqué par un seul mot inducteur : "heureux, silence, déprimé").

Très rapidement pédagogues et psychologues notent l'importance du dessin dans l'appréciation de la psychologie de l'enfant : que ce soit pour prévoir ses capacités scolaires (tel CLAPAREDE (73) en 1907 et KERCHENSTEINER (5) ou dans un but diagnostique de caractérologie.)

"Geste figé", telle l'écriture, ainsi que la définit DELACROIX (73 bis), aboutissant d'un certain équilibre sensori-moteur, le dessin est bientôt reconnu comme l'expression de la personnalité de l'enfant. Que faut-il entendre par là ? Très vite le problème du seul niveau intellectuel est dépassé et l'on parle d'étude de la personnalité.

POROT (74) définit la personnalité comme "synthèse de tous les éléments qui concourent à la conformation mentale du sujet pour lui donner sa physionomie propre". Quelle est-elle ? : "Pour savoir ce qui se passe dans la tête du peintre, dit CLOUZOT, (dans le film "Le mystère PICASSO") il n'y a qu'à regarder sa main". Nous avons vu l'importance accordée par WALLON (11) au facteur kinesthésique dans l'apprentissage graphique. REY (45) fit des études minutieuses sur les phénomènes de freinage du geste ; le freinage n'est correctement exploité qu'à dix ans seulement ; MIRA Y LOPEZ (75) étudie les traits de personnalité à travers l'activité motrice, en demandant au sujet d'effectuer un certain nombre de traits d'allure variable, s un plan dont l'inclinaison varie, avec ou sans contrôle de la vue. Bien des auteurs se sont intéressés aux diverses modalités du trait (direction etc...). Qu'en [illegible] le papier et quels [illegible] en attendre sur le comportement, l'état affectif, la [illegible] de l'enfant ? Cette étude est [illegible] celle du graphologue, mais aussi dans l'espoir [illegible] graphisme une typologie corres[illegible] moteur et à ses remaniements [illegible] DIATKINE et de AJURIAGUERRA).

Cette première étude, dynamique, [illegible] regardant l'enfant peindre [illegible] en connaissant parfaitement les circonstances qui l'ont amené [illegible] aucun trait ou tache ne peut valablement [illegible] fiche clinique évoquant l'histoire de l'enfant, [illegible] social. Ceci pour éviter les interprétations fantaisistes et gratuites. Car l'interprétation est certes liée à l'enfant auteur du dessin, mais aussi à l'adulte interprétant.

Dès lors, l'on tiendra compte de l'attitude de l'enfant : détaché, lointain, ou au contraire, crispé, comme aggripé à sa tache qui l'absorbe tout entier, trop rapide, brouillon, impatient ou trop lent et pauvre dans sa réalisation : composantes psycho-motrices dont il faudra préciser la raison, le caractère inhabituel ou coutumier. Tout ceci, en fonction aussi de la technique employée et des conditions de passation de l'épreuve, [illegible] collective [illegible] comme le jeu, le dessin, moyen d'expression psychodynamique privilégié, est différent du jeu en ce qu'il s'adresse à quelqu'un, adulte ou non, que celui-ci soit ou non présent.

Nous reviendrons sur ce problème. Signalons que cette observation dynamique de l'oeuvre enfantine a été au mieux précisée dans son acheminement, ses hésitations, par la technique du cinéma telle qu'elle a été employée par PRUDHOMMEAU pour son fils et par GESELL.

C'est ainsi qu'un certain nombre de travaux ont paru, concernant le contrôle moteur, la force, et le type des traits dessinés ;

et que toute étude publiée sur le dessin accorde à ce point particulier quelque importance. On a décrit ainsi : les traits courts, brisés, s'écrasant en s'élargissant, s'imprimant en profondeur, voire crevant le papier de l'aggressif, l'impulsif, le rageur. Le trait à peine effleuré, égal à lui-même, de l'hésitant, ou du timide ; des études ont été faites sur leur rythme, la variabilité plus ou moins régulière du tracé, la pression sur le support variable dans son intensité et son évolution (ainsi le trait appuyé, net, droit, devenant lent, pâteux, courbe (exemple cité par R. STORA (2)). HEGAR (76) en particulier insiste sur les différents détails des traits.

On a décrit la prédominance de la verticalité des traits, chez les sujets individualistes, sûrs d'eux-mêmes, de l'horizontalité chez les schizoïdes.

La pression du trait, enfin, peut le rendre épais, ombré, renforcé. C'est ainsi que procède KAREN MACHOVER (46) qui distingue également la direction des traits. HARMS (71) également, dont STORA rapporte la description de différents types de graphisme :

- monographiques (symboles alphabétiques)

- cursif (petit signe répété)

- pictographique (illustrant par exemple : un visage qui rit, le bonheur)

- script (longue ligne ou motifs rythmiques liés ensemble, analogues à l'écriture)

- spatial (trait tombant pour traduire la douleur)

- final.

L'auteur n'établit pas de parallèlisme entre type graphique et type de comportement, mais constate la prédominance du type pictographique chez l'enfant.

Dans le même ordre d'idées, GOBINEAU, STAMBAK et DE AJURRIAGUERRA (77) ont étudié les lignes droites et curvilignes et leurs caractères anormaux.

Enfin ALSCHULER et HATTWICK (78) ont étudié différents types de traits, leur direction et forme chez des enfants de trois à cinq ans, étude menée de façon draconienne dans sa minutie et transcrite sous forme de statistique :

- lignes courbes, sinueuses, des craintifs, des sensibles.

- cercles des dessins féminins.

- angles droits et raideur des opposants, des réalistes et des opportunistes.

Que penser de toutes ces études ? Très évidemment elles sont très proches de la graphologie : la violence ou la retenue du trait est celle de l'état tonico-émotionnel du sujet à l'instant où il écrit ou dessine, voire tout au long de son évolution.

C'est dire que bien souvent, la simple observation clinique en dirait tout autant sur l'émotion, le souci ou le manque de contrôle de l'enfant. "Savoir que l'enfant dessine mollement avec des traits hésitants n'en dit pas plus que constater sa gaucherie à nous dire bonjour ou à s'asseoir", dit WIDLOCHER (8).

Cependant, il peut être intéressant de voir évoluer d'une séance à l'autre la direction ou la vigueur du trait, compte tenu de l'âge, du sexe, de l'influence de l'entourage, de la tension émotive au moment du dessin (ce que tendent à montrer SILVERSTEIN (79) en 1956 et HANDLER (80) en 1964).

Il peut aussi être intéressant de noter que tel ou tel trait correspond à tel ou tel instrument choisi par l'enfant : que ce soit la pâte tendre et poudreuse du fusain qui s'écrase, l'acuité dure et sèche de la mine de graphite (81 bis) qui peut casser, la douceur grinçante et colorée, alliant trait et peinture du récent crayon feutre.

Enfin, ALSCHULER montre qu'il faut avoir su lever quelques inhibitions pour oser choisir d'emblée la peinture et lors du choix de celle-ci tempérer son impatience et sa maladresse, pour mêler de façon judicieuse peinture et volume d'eau ; quand, encore, l'enfant n'emploie pas son seul doigt trempé dans la couleur, technique décrite sous le terme de "finger painting" par SHAW (81) et permettant au mieux toute décharge aggressive.

C'est encore WIDLOCHER qui remarque que l'intérêt de ces études cliniques, précises, minutieuses, dont la plupart n'ont été que descriptives, a été de prouver, par des chiffres et de façon quasi scientifique, la véracité d'un certain nombre de données de bon sens qui sont la base de toute graphologie ; et que "l'opinion du sens commun sur la valeur expressive des traits s'appuie sur des données objectives".

Cependant, peu d'études ont tenté de rapprocher ces différents types de traits du comportement émotionnel de l'enfant.

Beaucoup plus souvent, l'étude du tracé a été menée parallèlement à celle de l'utilisation de l'espace : l'impression dominante étant que l'espace graphique et son utilisation reflète très directement la façon dont le sujet intègre en lui-même les notions d'espace et de corps (d'où le nombre des publications concernant les hémiplégiques ou les enfants porteurs de séquelles d'Infirmité Cérébrale Infantile).

Des études comparatives ont été menées : distribuant à des enfants d'âges différents la même grande feuille de papier blanc ; on constate l'accroissement du dessin en hauteur, en fonction de l'âge. Si le format du papier est variable, la taille du dessin est d'autant plus grande que l'enfant est plus âgé et a une plus grande surface à couvrir. Par contre, la position dans la page et la largeur du dessin ne varient pas ou peu. Autrement dit, le sujet dessiné grandit parallèlement à l'âge et au papier alloué.

Livré à lui-même, l'enfant peut avoir quelque hésitation à choisir un format de papier à dessiner ; timide, inhibé ou débile, déprimé ou anxieux, il choisit un format très petit (taille d'un carnet ou d'un bloc-note) ; aggressif et sûr de lui, il prend un très grand format. La feuille blanche et vide (telle celle de MALLARME) semble rébarbatrice aux plus jeunes qui paraissent plus rassurés par une feuille teintée, type papier d'emballage.

La position et la taille du dessin dans la page a fait l'objet de différentes études (81 ter), mais surtout d'une traduction symbolique de l'espace utilisé. On a ainsi décrit le dessin minuscule, niché à l'un des angles du papier du timide ou du déprimé, tandis que l'instable, impulsif, tend à remplir toute la surface donnée de façon stéréotypée, compulsive avec une certaine horreur du vide (pour ANASTASI et FOLEY (82)) et impossibilité d'achever l'oeuvre entreprise, et que l'obsessionnel, le psychasthénique parsème la surface de petites touches séparées, égales entre elles.

Mais surtout, différents auteurs ont quadrillé l'espace graphique en zônes symboliques, tel NAPOLI qui parle "d'une ligne qui permet de distinguer les variations d'humeur" (83).

Ces différentes zônes de l'espace graphique sont aussi bien connues ou à peu près du grand public que la lecture des lignes de la main : le passé occupe la moitié gauche et représente le pôle maternel, l'émotion, l'avenir la moitié droite et représente le pôle paternel l'intelligence, tandis que horizontalement trois bandes dessinent :

- le tiers supérieur, l'idéal
- le tiers moyen, l'intérêt le plus quotidien,
- le tiers inférieur, les pulsions les plus inconscientes.

Enfin, l'utilisation de la moitié supérieure serait signe de sûreté de soi, d'orgueil, la moitié inférieure de stabilité et de force instinctuelle (83 bis).

Ces notions sont exploitées dans le test de WARTEGG BIEDMA (84). Pour ALSCHULER et B. WEISS, HATTWICK (85) l'emploi préférentiel de la moitié droite ou gauche serait sans si-

gnification. Mais il faut surtout se rappeler que l'enfant, incapable de traduire le temps autrement que par une narration de différents tableaux ou moments d'une scène, emploiera l'espace qui lui est donné à la manière des bas-reliefs ou des frises de l'Antiquité ; un peu à la manière d'une page écrite, de haut en bas et de gauche à droite, ce qui réduit à néant toute symbolique de l'espace graphique.

Enfin si l'utilisation correcte de l'espace alloué pour le dessin exprime "les dimensions temporo-spatiales de l'expérience personnelle", un troisième élément a été bien souvent étudié dans le même temps : c'est l'usage de la couleur.

RIOUX (55) note dans sa thèse sur le dessin et la structure mentale, THOMAZI (86) dans la sienne, que trois cent quatorze sur mille des dessins demandés sont spontanément coloriés. L'usage de la peinture seule, de la peinture au doigt a encore étendu l'attention portée à la couleur en tant que traduction de l'état affectif de l'enfant.

Son absence n'est pas synonyme d'inaffectivité mais de vide affectif, d'opposition parfois, qui peut ne s'exprimer que pour certains thèmes.

Combinée harmonieusement au dessin, elle est témoin d'une intégration cohérente, non artificielle au réel ; elle peut s'apprécier en termes de richesse, variété, nuances, évoquant pour des sujets différents soit coarctation soit dilatation (par analogie au test de RORSCHACH) et permettant de séparer deux types d'expression : type optique (de LOWENFELD (87)) exprimant une réalité objective, telle qu'il la voit, et type haptique exprimant beaucoup plus ses impressions personnelles et ses sentiments vis à vis de la réalité.

Enfin, ce sont ses qualités, en quelque sorte physiques, qui définissent la couleur ; -intensité et densité - couleur froide ou chaude, irradiant à distance - et ses différentes combinaisons ;

Sa tonalité valorise tel ou tel élément du dessin, tandis que la juxtaposition d'éléments variés crée une impression heureuse d'harmonie ou le choc désagréable de couleurs heurtées ou grinçantes, témoin d'une perturbation affective. Certes, l'emploi de l'une ou l'autre teinte correspond souvent chez l'enfant à celle qu'il observe dans la nature : bleu du ciel, rouge de la lumière et du feu, vert des arbres, mais il existe en outre un symbolisme dont HUYGHE (6) (cité par WIDLOCHER) rappelle les "bases si profondes et universelles qu'on le retrouvera, à peu de variantes près, identique en tous les lieux du monde et à toutes les époques". Et c'est ce qui a permis à BACHELARD (88) l'analyse des différents éléments, le feu, l'eau, l'air et leur signification profonde sur le plan de l'émotion et de l'imaginaire.

C'est ainsi que les tonalités franches, chaudes, seraient l'indice d'équilibre heureux ; en particulier l'emploi de couleurs pures, rouge jaune, bleu chez l'enfant très jeune ; au-delà de six ans, le rouge exclusif est indice d'aggressivité, manque de contrôle émotionnel ou quête d'affectivité latente.

Les teintes sombres seraient signes de tristesse, d'inquiétude ou d'opposition ;

Les teintes sales, le jaune, le brun, les différents marrons, signe de régression (au sens analytique) ou de mauvaise adaptation avec immaturité affective.

Le noir serait peur, angoisse, dépression, mais aussi témoin d'une certaine richesse intérieure ; il n'existe par pour son emploi d'âge préférentiel.

Le bleu est harmonie mais, exclusif, il peut être signe d'un trop grand conformisme ou d'un tempérament trop contrôlé.

Le vert, réaction d'opposition et le violet, tension affective (88 bis).

Mais, là encore, il faut savoir interpréter le choix de telle ou telle couleur, en fonction de sa place parmi les autres, surtout en fonction de tous les éléments du dessin, et savoir qu'elle est à la fois élément narratif et symbolique.

Il ne saurait être question d'étudier séparément tel ou tel des éléments précédemment décrits (traits, espace, couleur). Ils ne s'expriment d'ailleurs que globalement, responsables de l'effet produit dès le premier regard jeté sur le dessin et définissent le style de l'enfant.

Est-ce donc là son mode d'expression le plus habituel et que nous dit-il de lui-même ?

Le dessin est langage et tout d'abord il s'exprime en termes clairs à la façon d'une histoire ; ce n'est que secondairement que l'on se demande pourquoi le choix de tel thème, pourquoi telle forme pour l'exprimer.

Que ce soit dessin libre, spontané ou thème proposé, sa traduction est propre à chaque enfant. Certes la scolarité, l'apprentissage technique viennent se surajouter (témoin l'énorme pourcentage de pavillons campagnards dessinés par nombre de petits Parisiens, habitués pourtant des grands ensembles dans le test de la maison).

Cependant, s'il choisit spontanément son dessin, l'enfant peut être influencé par le monde qui l'environne : la taille des sapins se fait plus grande en Décembre; la guerre et les camps marquent de façon bouleversante les dessins d'enfants polonais apportés par SCHUMANN immédiatement après la guerre et observés par le Professeur HEUYER lors de son premier voyage en Pologne ; le monde de l'automobile, de l'aviation ou des sous-marins est l'empire du garçon, tandis que la fille préfère les scènes domestiques ou les thèmes décoratifs mais plus que la copie de l'objet réel qui est rare et le fait de l'adolescent, c'est l'évocation de ces thèmes qui surgit, parfois indéfiniment repris, pour le plaisir de le réussir, ou par une sorte de nécessité interne, non consciente, faisant pressentir la force du monde imaginaire dont ils témoignent.

Parfois, les circonstances influencent leur choix et tel auteur (18) remarque qu'en temps de guerre les bateaux se couvrent de canons, tandis que les différentes saisons voient s'épanouir les dessins de rentrée des classes ou de départ en vacances. Irène JAKAB (67) étudie ainsi 1034 dessins d'écoliers de classe primaire et 451 d'enfants placés en Institut Médico-Pédagogique ; elle relève ainsi les principaux sujets de dessins choisis (objet isolé, scène vécue ou imaginée, nature morte, conte de fée, bataille, saison ou idée abstraite) et en compare le pourcentage respectif dans les deux groupes d'enfants; elle en relève également la valeur symbolique, telle la fréquence des symboles phalliques en cas d'onanisme et de la figuration de l'eau et de la nuit (quelqu'en soit le mode) en cas d'énurésie. Ailleurs ROUAULT DE LA VIGNE (89) note la fréquence du choix de l'animal comme thème de dessin chez l'enfant solitaire ou asocial.

Narration, souci de figurer l'objet réel qui l'intéresse ou le préoccupe, en fait il y a beaucoup plus que cela. Déjà, nous avons évoqué la puissance du monde imaginaire de l'enfant. Sans même parler d'interprétation psychanalytique, nous sentons bien qu'il y a plus ici qu'un simple récit signifiant : le seul agencement des différents éléments, la taille et la répartition des personnages de la famille, l'étroitesse des chemins sans issue, les disproportions ou les bizarreries, la chaleur ou la tristesse de la figuration réclament de nous plus qu'une lecture, une analyse sensible : l'enfant projette ici sa façon d'être au monde, selon son intelligence, ses capacités d'adaptation, sa force affective, ses désirs et ses craintes.

Projection ? Qu'est-ce à dire ? Il faut opposer là, ainsi que le précise bien WIDLOCHER (8) citant ANZIEU (90), psychométrie et psychanalyse. Dans le premier cas, il s'agit d'une exploration de la personnalité, envisager comme "une totalité en évolution dont les éléments constitutifs sont en interaction".

Pour FREUD, il s'agit de "conférer à autrui ce que nous ne voulons pas reconnaître en nous".

En psychanalyse, "ce que définit la projection, c'est donc le déplacement qui constitue un des mécanismes fondamentaux de défense contre ce que nous ne pouvons admettre".

Il s'agit donc de faits totalement différents. A travers le dessin, l'enfant nous donne sa vision du monde, la façon dont avec tout son être il le perçoit et l'exprime. Cet "acte perceptif" projeté nous permet en quelque sorte de définir les traits de l'enfant, résultat de sa constitution psycho-physiologique et de son expérience vécue. Le dessin, dit OSSON (91) "réunit le vécu et le donné constitutionnel". Forme et contenu du graphisme s'apprécient certes globalement; cependant, l'investigation de la forme, l'analyse de la narration, le degré de l'émotion, le "comment" de son expression, permettent une vision phénoménologique de la personnalité de l'enfant.

Tout au contraire, le registre de la projection défini par FREUD, loin de s'opposer au précédent, lui est sous-jacent, l'interpénètre. Car si la phénoménologie du dessin s'exprime en termes rationnels, en un discours logique à la conscience claire, le discours de l'inconscient procédant de lois qui lui sont propres, nécessite le déchiffrage du symbolisme qui est sien. A travers le contenu du dessin, nous sommes renvoyés au vécu ; à la question "comment" des phénoménologues, répond le "quoi" et le "pourquoi" des analystes.

Nous évoquerons successivement ces deux points de vue.

On tend beaucoup trop souvent, dans la plupart des publications, à ramener l'oeuvre de F. MINKOWSKA (92) à la description d'une typologie caractérielle à deux versants, ayant pour modèle l'étude de deux peintres qui s'opposent : VAN GOGH et SEURAT ; typologie que l'on taxe d'être trop rigoureuse et étroite, obligeant à des conclusions stériles après l'analyse formelle du dessin de l'enfant.

En fait, le but de l'analyse formelle, si particulière par sa précision, est de montrer à quel point la touche, la couleur, le découpage du trait sont très étroitement liés à la personnalité de leur auteur, à sa façon d'écrire son "monde", sa "vision du monde" selon la propre expression de F. MINKOWSKA qui affirmait la nécessité d'étudier la psycho-pathologie structurale, c'est à dire la forme de l'expression morbide des peintres dans leur oeuvre et dans leur vie. Elle étudie parallèlement le style du dessin de l'enfant dans cette perspective phénomenologique et parvient ainsi à la description de deux pôles de personnalité qui s'opposent en quelque sorte et sont très clairement représentés par VAN GOGH et SEURAT : pôle sensoriel pour l'un, pôle rationnel pour l'autre. C'est ainsi que "le rationnel se complet dans l'abstrait, dans l'immobile, le solide et le rigide; le mouvant et l'intuitif lui échappent; il pense plus qu'il ne sent et ne sait d'une façon immédiate ; il est "froid" à l'instar du monde

abstrait ; il discerne et sépare, [illegible] les objets avec [illegible] contours tranchés occupent, dans sa vision du monde, une place privilégiée ; il arrive ainsi à la précision de la forme" (92).

"Le sensoriel vit, au contraire, dans le concret, dans l'hyper-concret même : il y adhère et n'arrive pas à s'en détacher ; il sent bien plus qu'il ne pense et il se laisse guider dans la vie par cette faculté de "sentir" de très près êtres et choses ; il voit le monde en mouvement (les kinesthésies dans le test de RORSCHACH (92-3)), mouvement qui ne se réduit point à un simple déplacement des objets dans l'espace, mais qui, dans son dynamisme élémentaire, prime, si l'on peut dire, l'objet et s'impose ainsi souvent au détriment de la forme ; il voit enfin le monde en "images", toujours vivantes et loin de l'abstraction" (92).

Ainsi s'opposent le monde violent coloré, chaleureux, haletant de lumière et de mouvement de VAN GOGH quelque soit la simplicité du sujet qu'il traite et celui, froid, paisible, harmonieusement lointain, immobilisé en petites touches juxtaposées, parfois inadéquates, en de savantes et fascinantes combinaisons de couleurs neutres, à plat, de SEURAT.

Chez l'enfant, ces deux pôles se retrouvent et si dans le domaine de la pathologie, ils permettent d'opposer l'épileptique au schizophrène, dans le domaine de la constitution ils sont assimilables aux résultats des réponses du test de RORSCHACH des sujets décrits comme épileptoïdes ou schizoïdes.

Il ne s'agit pas là d'ailleurs de classer les enfants en deux groupes mais d'opposer deux pôles de leur personnalité, traduits par le côté formel de leur graphisme.

C'est ainsi que la couleur vive, le mouvement, le lien d'adhérence des choses les unes aux autres, leur amoncellement et leur réalisme, la cohésion des éléments et des personnages dans l'espace dont tous les plans sont occupés, caractérise le sensoriel : "tout se tient, les lignes sont sinueuses, montantes et descendantes ... Ce sont des ensembles dynamiques... Le mouvement et la vie sont dans toutes les dimensions et dans tous les plans de feuille"(91).

Chez le rationnel, au contraire, l'absence de vie caractérise le dessin, précis, figeant le monde en éléments que séparent de grands vides ; la couleur n'y règne pas en un éclaboussement heureux, mais vient compléter de façon précautionneuse un dessin volontiers symétrique, toujours net ; chez lui, "prévalent l'abstraction, la [illegible]généralisation, et la rigidité dans la forme, l'immobilité, l'absence de kinesthésie et de réactions aux couleurs, les réponses globales et de petits détails isolés à l'exclusion des grands détails, comme contenu : les objets, les formes anatomiques et géométriques."

Mais, dit OSSON, "chacun de ces mondes a ses déficiences et ses ressources ; le premier tourné vers le mouvement pèche souvent par l'imprécision de la forme, l'autre tend à l'immobilisation et gagne en précision ce qu'il perd en dynamisme".

En fait, "comme personne n'incarne exactement les constellations (de caractère) décelables dans un groupe, il s'agit de doser chez l'individu, les différentes tendances auxquelles il participe". D. OSSON en donne ainsi deux exemples choisis parmi des enfants caractériels d'un Institut Médico-Pédagogique, tous deux violents, candidats au suicide, mêlant dans leurs dessins des éléments épileptoïdes et schizoïdes (91).

Et STORA (2) de conclure que : "ainsi une grande prudence et le sens du relatif paraissent constituer les qualités nécessaires à tout psychologue enclin à se référer à une ou plusieurs typologies".

Après les premières expositions de dessins d'enfants de 1949-1950 organisées par F. MINKOWSKA, s'est développé, sous sa direction, un groupe d'études poursuivi au-delà de sa mort menant comparativement l'étude clinique, l'étude formelle du dessin, celle du test de RORSCHACH, de l'électro-encéphalogramme, du test myokinétique de MIRA, d'autres tests psychométriques, dans le but de saisir la structure des différentes personnalités d'enfant à travers la forme de leur expression. Les cahiers publiés sous la direction du Docteur MINKOWSKI (92) et de Madame Z. HELMAN publient le résultat de ces recherches.

Cependant, il est bien difficile d'opposer de façon systématique forme et contenu, le comment et le pourquoi. Le dessin d'enfant est confidence. LEBOVICI (93) le rapproche de l'introspection chez l'adulte, faite dans le calme et la solitude, ceci pour affirmer que "c'est avec une grande discrétion qu'il faut s'intéresser au contenu de ses dessins... c'est à dire ne pas utiliser le dessin en psychothérapie de façon abusive". L'utilisation pratique du dessin sera envisagée plus loin. Retenons le souci de prudence dans l'interprétation.

En effet, nous avons reconnu la présence du monde imaginaire de l'enfant dans son oeuvre, l'utilisation symbolique de certaines teintes, la signification sous-jacente de l'agencement de certains traits ; que ce soit forme, couleur, composition, choix du thème, nous parvenons à en saisir le sens rationnel au prix d'un travail réflexif. "L'interprétation psychanalytique ne méconnait pas les pouvoirs expressifs et projectifs du dessin. Elle lui confère un sens supplémentaire en les reliant à une activité psychique inconsciente" (8). Mais celle-ci, sous-tendue par un système opératoire qui lui est personnel, n'obéissant ni à la cohérence ni à la logique habituelle, défini par FREUD, emprunte les mêmes moyens d'expression que la conscience claire : ce n'est pas sans raison que tel thème, telle couleur sont choisis; dès lors les moyens prennent une dimension symbolique nouvelle.

La traduction de cette symbolique résume pour beaucoup l'interprétation analytique ; cette interprétation devenant alors nébuleuse sinon suspecte.

Il ne nous appartient pas de longuement étudier le problème de l'importance de la psychanalyse dans l'abord psychothérapique de l'enfant par l'intermédiaire du dessin. Cette importance est si évidente, à qui veut bien être impartial, qu'elle ne saurait longtemps se discuter. On ne peut en dire autant de certaines conclusions farfelues et sans doute hâtives, publiées par des analystes en mal d'interprétation. Nous ne saurions mieux faire que de renvoyer au chapitre quatre du livre de WIDLOCHER, intitulé "Dessin et inconscient" ; il a le mérite d'une mise au point limpide ; certes, dit-il (8), "si l'interprétation psychanalytique fascine le grand public qui lui prête un air de divination quelque peu suspect, il faut aussi convenir que lorsqu'un lecteur qui n'est pas initié, lit dans un document clinique, ou le récit d'un traitement, l'usage que le psychanalyste fait du dessin, il en résulte, pour le moins, une certaine incompréhension. Quant aux spécialistes du dessin , s'ils ne manquent pas de réserver un chapitre à l'interprétation psychanalytique, les critiques qu'ils portent à la méthode montrent que les bases méthodologiques leur échappent souvent. Enfin, les psychanalystes eux-mêmes, trop souvent préoccuppés du sens, et moins exigeants quant aux fondements logiques de la méthode, facilitent cette incompréhension en s'exposant à des extrapolations dangereuses ; ainsi une étude psychanalytique du dessin et de ses rapports avec l'inconscient ne peut être entreprise sans que soit au départ précisé un certain nombre de points de théorie et de méthode".

Il entreprend alors cette mise au point préventive, convaincante par sa clarté.

Dans l'histoire de la Psychiatrie en France, c'est au Professeur HEUYER (94) que l'on doit la première publication d'un abord thérapeutique de type analytique ; en 1926, ayant à examiner un jeune garçon de neuf ans, mutique, intelligent, il songe à l'emploi possible du dessin comme biais thérapeutique et le confie à Madame MORGENSTERN (95); observation devenue classique : tant que le mutisme n'est pas levé, l'enfant s'exprime au moyen de thèmes divers de dessins, thèmes de violence, d'aggression, de mutilation que Sophie MORGENSTERN traduit en termes d'angoisse de castration. Elle interprète ses dessins à l'enfant qui lui répond par un nouveau dessin; ceci jusqu'à disparition des troubles, tandis que les dessins vont en s'appauvrissant. Elle met en évidence, ce faisant, les mécanismes en jeu au niveau de l'inconscient énoncés par FREUD. Elle rapproche le dessin du jeu et des rêves , "de que l'interprétation symbolique des rêves permet pour l'inconscient de l'adulte, le déchiffrage du jeu, des dessins et des récits imaginaires le permettrait chez l'enfant". Mais différent en cela du jeu, réalisant dans l'immédiat

les tendances instinctives sur un plan symbolique, le dessin, comme l'oeuvre d'art de l'adulte, aurait une fonction de sublimation ; serait "tentative pour dépasser les exigences pulsionnelles et leur trouver une issue dans une oeuvre à visée sociale".

Selon Madame MORGENSTERN, la pensée de l'enfant serait proche de celle, autistique, du schizophrène où symbole et réalité se confondent, et donc différente du mécanisme de pensée adulte. On y retrouverait le même élément prélogique,le même élément magique

D'autres noms seraient à citer qu'il ne nous appartient pas de discuter. Tandis qu'aux U.S.A. le dessin est utilisé en psychothérapie au même titre que bien d'autres techniques (étude des rêves, cures de sommeil), il prend également une place privilégiée en France. Madame DOLTO-MARETTE (96) insiste sur l'importance de la symptomatologie clinique et des commentaires de l'enfant en cours de séance. Suivant ADLER et JUNG (97), elle insiste sur la signification dynamique de l'image du corps, non assimilable au schéma corporel et trouvant "dans l'expression plastique un lieu privilégié de projection..... L'image du corps est donc le reflet de tout ce que le sujet a vécu dans ses relations avec son entourage, non seulement dans ce qu'il a senti mais dans ce qu'il a symboliquement saisi".

Analyser l'espace graphique et son organisation, c'est donc entrer dans ce monde symbolique de l'inconscient de l'enfant.

A côté de ces études, on peut citer l'oeuvre de KAREN MACHOVER (46), aux U.S.A., qui dresse en quelque sorte la table symbolique des détails corporels et vestimentaires, poussant cette description à un schématisme un peu facile.

Juliette BOUTONNIER (7), pour sa part, met en garde contre l'interprétation analytique, considérée comme moyen isolé. Elle ne se conçoit que dans le cadre d'une relation psychothérapique, c'est à dire en écoutant les commentaires de l'enfant, en observant son évolution dans le temps. Elle insiste en outre, sur le fait que le dessin, contrairement au jeu, s'adresse à autrui, qu'il soit présent ou absent; ce qui conduit à penser que l'utilisation du dessin par un thérapeute non analyste et son interprétant ne peut jamais, en fait, demeurer sur un plan de neutralité bienveillante. Sans qu'il le veuille, il s'établit une situation de transfert et sa façon d'y répondre entraînera l'enrichissement ou l'appauvrissement des dessins et la réussite ou non de l'acte thérapeutique.

Ceci conduit WIDLOCHER à rapprocher le dessin du récit que fait le rêveur du rêve qu'il a fait et surtout du mot d'esprit étudié par FREUD et qui requiert toujours la présence d'autrui : obéissant aux règles découvertes par FREUD pour le rêve : condensation c'est à dire, significations multiples supportées par une même image -,

déplacement - figuration d'un thème, d'un objet à la place d'un autre, - refoulement - une part seulement du monde imaginaire parvenant à s'exprimer, ces trois lois rendent nécessaire le travail de déchiffrage.

"Ainsi le dessin est avant tout comparable au mot d'esprit ; comme lui, il répond au goût de l'ellipse, du raccourci significatif, facteur d'épargne psychique, source de plaisir. Comme le mot d'esprit, il satisfait au conflit entre une tendance de fidélité au discours conscient et une ouverture à de nouvelles tendances inconciliables avec la première.

Comme le mot d'esprit, il s'adresse fondamentalement à quelqu'un et du plaisir à la déchiffrer, l'auteur comme l'auditeur tirent leur principale satisfaction. A la différence du mot d'esprit toutefois qui porte sur un matériel verbal, le dessin est fait d'images. Propres à tous les remaniements symboliques elles usent du langage de l'inconscient à la manière du rêve ;

Participant du rêve et du mot d'esprit, étroitement liées aux associations de pensées, le dessin est bien au centre des modes d'expression privilégiés des fantasmes inconscients." (8)

oOo

CHAPITRE IV

LE DESSIN : METHODE DIAGNOSTIQUE

"Dessins et peinture permettent souvent de faire un diagnostic que le comportement, les propos, les réticences des jeunes malades laissent imprécis" (94).

Ainsi s'exprime le Professeur HEUYER qui l'un des premiers fit large place au dessin et à la peinture en pratique psychiatrique clinique, tout en rappelant la nécessité de ne pas perdre de vue, la symptomatologie et de ne pas demander au dessin plus qu'il ne peut donner.

Que faut-il en attendre en pratique ? En tant que moyen diagnostique, il est largement employé et l'on peut envisager, sans prétendre être exhaustif, différents tests où il a sa place. Ils sont si nombreux qu'il serait possible de les classer selon leur mode d'utilisation ce que fait STORA qui cite ainsi le dessin libre, libre mais limité, le dessin sur thème, sous dictée, la copie, le dessin d'après nature ou de mémoire.

En fait, il semble plus intéressant de les classer selon ce que l'on attend d'eux

- test d'aptitude ou de maturation intellectuelle
- test dit de personnalité

Ce qui montre déjà que sous une apparence banale, le test à base de dessin est relativement complexe.

Parmi les auteurs qui discutèrent cette complexité, Juliette BOUTONNIER a été maintes fois citée et très particulièrement cette remarque faite à propos du bonhomme, conçu comme test du seul développement intellectuel et qui apporte, en réalité, beaucoup plus que cela : "mais où voit-on que le processus qui amène l'enfant normal à dessiner la tête, le visage, les membres, les mains, les pieds de son bonhomme soit affaire d'intelligence ? car on nous prouve par ailleurs que quand l'enfant dessine un personnage, c'est lui-même qu'il dessine, tel qu'il se sent, comme le prouvent les dessins faits par des enfants infirmes".

WIDLOCHER(8) dit ailleurs que si le dessin évolue avec l'âge, "les facteurs qui déterminent cette évolution sont si nombreux qu'on ne saurait incriminer un déficit intellectuel avant d'avoir éliminé un retard de la maturation psycho-motrice, un trouble du schéma corporel, une perturbation affective".

C'est assez dire que jamais, fut-il réduit à la seule reproduction d'une forme géométrique, on n'envisagera un test de dessin isolément.

Cependant les tests les plus simples font appel à des notions de maturation perceptives, de contrôle visuo-moteur, d'intégration de l'espace. Ils nécessitent en outre mémoire et attention : Tels sont les éléments simples de l'échelle de niveau mental de BINET (98) et SIMON qui réclament de l'enfant de quatre ans la reproduction d'un carré, de six ans celle d'un losange (qui nécessite l'appréhension de l'oblique), de dix ans, de mémoire, celle de deux figures (section de prisme et grecque).

Les formes géométriques ne sont pas nommées mais seulement dessinées devant l'enfant à qui on demande de les reproduire. La réponse est appréciée de façon un peu imprécise, quant à ses critères, en effet, on se contente d'une marque positive si la reproduction est reconnaissable quelle qu'en soit la dimension : "l'épreuve est tenue pour franchie quand un des dessins est reproduit exactement et que la moitié de l'autre est également reproduite de façon correcte".

En 1916, le test de TERMAN-BINET effectue une révision de l'échelle métrique de BINET et il indique que la "reproduction correcte est celle où le plan essentiel du dessin a été compris et reproduit".

Bien d'autres tests font appel à la reproduction de mémoire ou non de formes géométriques plus ou moins difficiles :

En 1941, A. REY publie son test de copie d'une figure complexe. Il le conçoit primitivement comme un test permettant le diagnostic entre débilité mentale primitive constitutionnelle et déficit cérébral acquis post-traumatique : il s'agit de la superposition arbitraire de carrés, losanges, triangles, rectangles de croix et barres parallèles. L'appel à la mémoire visuelle est important et la valeur de celle-ci peut ainsi être notée. Le premier temps du test est une copie, le deuxième une reproduction de mémoire, et ce test est applicable à partir de huit ans.

En 1945, P.A. OSTERRIETH (99) publie les résultats de ce test appliqué à différentes séries de sujets : normaux, débiles, caractériels, traumatisés du crâne et nombreux adultes atteints de syndromes neurologiques variés. Tenant compte de la fatigabilité et de l'inattention, il montre le parallèlisme entre la qualité de la copie et l'atteinte pathologique, telle la reproduction entachée de "particularités infantiles" du débile, les reproductions aberrantes des traumatisés craniens.

Le test de Rétention visuelle de BENTON (100) fait appel de la même façon que celui de REY, plus qu'à l'intelligence proprement dite à différentes fonction d'intégration perceptive et à la mémoire.

Il en est de même du test de LAURETTA BENDER (18) en 1948 ou Visual Motor Gestalt Test : test de la gestalt visuo motrice. Ainsi que son nom l'indique, il s'agit d'un test basé sur les théories de la psychologie de la forme, selon les principes de WERTHEIMER: neuf figures sont successivement soumises au sujet qui doit les reproduire selon une technique qui a été discutée quant à son ordre et sa durée. Il s'agit d'une série de points, de lignes ondulées, tangentes l'une à l'autre, qui sont autant de stimuli visuels à intégrer et coordonner à l'expression graphique. Avant trois ou quatre ans, on n'obtient qu'un griffonage et c'est à dix ans que le test est exécuté en entier de façon correcte. L'adulte ne modifie plus tard que très peu sa réponse et l'amélioration vient soit de son expérience graphique professionnelle, soit de ses dons artistiques. De toutes façons, les résultats s'améliorent de telle sorte entre trois, quatre ans et onze ans qu'ils ont permis une quotation en termes de niveau mental dont les résultats, ainsi que HEUYER, LEBOVICI et ANGOULVENT (101) l'ont montré, correspondent aux autres tests de performance.

Le niveau de chaque figure est apprécié séparément par rapport à une figure étalon (réussie telle quelle par plus de soixante pour cent des enfants de l'âge considéré) ce qui ne permet, bien entendu, que la détermination d'un niveau approché.

De nombreuses études ont été publiées, faites chez des oligophrènes, des états psychotiques et certains déficits cérébraux manifestement organiques. R. VEDER (102) en 1939 publie un test plus simple de copies de dessins divers (carrés, angles aigus et droits, triangles, tracés scalariformes) qui est à la fois un test de niveau intellectuel et de capacités praxiques.

Toutes ces épreuves géométriques dont les plus couramment employées sont les figures de REY (45) et le test de BENDER (18) font appel à un certain nombre de capacités, visuelles, perceptives, mnésiques, motrices enfin, qui excluent tout état affectif du sujet mais ne définissent pas toute l'intelligence.

D'autres épreuves de performance font appel au dessin et sont de grande utilité dans tous les cas de difficultés linguistiques ou de troubles affectifs entravant la verbalisation.

Plus que les tests de BUYSSE DECROLY (103) pour enfants de trois à sept ans, composés de cinq feuilles d'images à remplir ou celui de BOREL-MAISONNY, il faut citer la feuille d'examen de PRUDHOMMEAU (10) ; elle dépasse le simple test de niveau mental et a été conçue comme test de niveau et de caractère par son auteur. Etablie après dix ans d'étude du dessin d'enfants normaux et anormaux, elle a été largement utilisée pour le dépistage scolaire de retard ou d'anomalies du niveau intellectuel.

L'épreuve qui a le mérite de pouvoir être collective et ne nécessitant pas la surveillance du psychologue lui-même, comporte dix-huit dessins en trois colonnes. Leur copie s'effectue en une heure mais les résultats sont appréciés cliniquement et non chiffrés : aucun résultat numérique "ni sous forme d'âge mental, ni sous forme d'un classement de l'enfant par rapport à d'autres enfants du même âge que lui". Chaque colonne verticale de six dessins est formée de dessins de difficulté croissante et de signification variable : il s'agit certes d'images géométriques mais aussi de figures représentatives (bonhomme de profil, de trois quart, garçon courant, église, arbre, poisson, cheval, etc...). Il tient compte de la façon dont l'enfant exécute son travail (intérêt ou opposition) compare le dessin copié à l'écriture de l'enfant qui doit lui-même inscrire son nom, son âge, son école. Une telle appréciation clinique dépasse donc, dans l'intention de l'auteur, l'évaluation du seul niveau mental. D'autre part, pour ce niveau, il fait appel en fait beaucoup plus à la maturation perceptivo-motrice qu'à l'intelligence pure telle que l'entendent les psychologues, et qui ne saurait s'évaluer à l'aide de ce seul test. Mais PRUDHOMMEAU le sait bien, qui met en garde, en citant WALLON : "le test est une expérience ou un instrument d'expérience ; à la fécondité de l'expérience se mesure le génie de l'expérimentateur ; dans l'emploi des tests s'observent tous les degrés de la sagacité et tous les degrés de la niaiserie".

Cette prudence dans la compréhension des tests se retrouve pour tous les tests figuratifs qui vont maintenant être étudiés : c'est à dire les différents tests du bonhomme ou de la personne humaine.

C'est à leur sujet, tout autant qu'à celui de la feuille d'examen de PRUDHOMMEAU que WIDLOCHER note :"des épreuves qui tiennent compte du nombre des détails ... favorisent les minutieux et sont un handicap pour les timides, les anxieux, les maladroits. Toutefois l'avantage de ces tests de dessin est de permettre une évaluation rapide en se servant d'une tâche qui plait à l'enfant et favorise ainsi le contact que nous établissons avec lui. Il serait tout aussi regrettable de leur attribuer la place principale que de les exclure de nos méthodes d'investigation". (8)

Quels sont ces tests figuratifs ? Conçus primitivement comme mesure du développement mental, ils sont en fait témoins de l'épanouissement de la personnalité.

Nous avons vu les étapes évolutives de la représentation du bonhomme. C'est en 1926 que Florence GOODENOUGH (32) publie la technique et le barême de cotation du "Drawing a Man Test", c'est à dire "dessin du bonhomme". Ce test est applicable de trois à treize ans et demi d'âge mental, ce qui signifie que l'adulte pourrait éventuellement l'effectuer. La note obtenue va de zéro à quarante deux points, fonction du nombre de détails dessinés : détails anatomiques, puis détails vestimentaires apparaissant vers dix ans, puis s'enrichissant d'accessoires (canne, parapluie, sac, pipe).

Test d'intérêt génétique ne faisant appel ni au langage, ni aux connaissances verbales, côté en mois et années de façons statistiques:

deux ans	cinq	dix	treize
deux points	dix	trente	quarante deux

Le test de GOODENOUGH (32) a donné lieu à une efflorescence de publications (104). On a tout d'abord affirmé sa corrélation exacte aux autres tests de niveau (BINET-SIMON, TERMAN, etc...). Nous renvoyons à quelques références en ce sens (105).

En fait, GOODENOUGH, elle-même, avait senti la signification psycho diagnostique plus vaste de son test. Des contradictions apparaissent : BOUTONNIER accuse le bonhomme d'être à l'enfant ce que la grammaire et l'analyse logique sont à la phrase ; du moins si on ne prête attention qu'à son résultat chiffré.

En 1956, HEUYER et Madame SHENTOUB (106) publiaient le résultat de non concordance entre les tests de GOODENOUGH et de BINET-SIMON : le premier se montrant inférieur au second de façon variable selon les âges, les résultats inférieurs du test de GOODENOUGH s'expliquant soit par des difficultés motrices, soit par des troubles affectifs et HEUYER affirmait alors que "l'étude du dessin ne peut s'arrêter à une appréciation quasi mécanique du niveau du développement mental".

En clinique neuro-psychiatrique, le test du bonhomme est donc utilisé très largement depuis les cas d'atteinte cérébrale jusqu'aux schizophrènes. Pourquoi ? C'est que dépassant la notion de simple niveau mental, le "bonhomme" fait appel à celle de projection au sens psycho-métrique du terme. Projection telle que la définit MUCHIELLI (107). "La projection de l'oeuvre dans les techniques projectives n'est autre chose que l'acte perceptif lui-même quoiqu'il ne soit absolument pas conscient, pas plus que notre vision n'est consciente de la structure anatomo-physiologique de l'oeil ou des processus par lesquels elle s'effectue... L'activité perceptive (et les attitudes ou les conduites qu'elle induit) met en jeu le tout de la personnalité du sujet, et c'est l'analyse de sa perception - dans certaines conditions qui restent à définir - qui permet de comprendre la personnalité engagée dans cet acte. Les techniques projectives en sont les instruments".

Quelles sont donc ces techniques projectives ? Elles doivent, en ce qui concerne la personnalité, "chercher à en pénétrer la structure, la forme et le mode d'action". Elles s'opposent donc aux tests d'aptitude "proprement dit, dans lesquels le sujet est à-la-tâche avec toutes ses forces dispositionnelles de vigilance d'intelligence, de mémoire, d'intuition, de méthode, de savoir et de savoir-faire", alors que dans une méthode projective "le matériel doit être composé de telle sorte qu'il stimule l'expression du

"monde vécu" du sujet (ou plus exactement de ses processus dynamiques) sans suggérer ni imposer qu'il provoque la mise en jeu des schèmes structurant au niveau affectif non-réfléchi de la manière la plus complète possible ou au contraire la plus précise dans tel ou tel secteur du vécu que l'on veut sonder".

Quel est ce monde vécu, cette "radiographie de la personnalité" selon l'expression de LOWENFELD qui apparait lors du simple test du bonhomme, suscitant tant de publications à ce sujet ?

Il est bien des voies pour l'appréhender : depuis celle de la neuro-physiologie et de la génétique,de l'anatomo-pathologie, en passant par celle de la psychologie de la forme qui fait dire à BENDER "l'incapacité d'intégrer la perception de soi-même dans une image adéquate du corps se voit dans le dessin du bonhomme de GOODENOUGH, projection de sa propre image."

C'est ainsi que non seulement les différents détails du bonhomme ont été relevés et chiffrés, mais on a étudié sa place dans la page, sa taille, la finesse ou l'épaisseur des traits, l'existence de hachures, surcharges, reprises ou estompages ; la manière aussi dont l'enfant exécute la consigne : hésitation, scrupule, etc... et ceci chez des enfants atteints de façon très variable :

- qu'il s'agisse de grands infirmes moteurs cérébraux, d'encéphalitiques, de débiles mongoliens : des anomalies de structuration, un défaut d'imagination conduisant à la stéréotypie et à la pauvreté du schéma, au maximum des bizarreries ou des monstruosités (monstres à deux têtes, multiplicité des membres ou des yeux) font évoquer une atteinte organique que confirme l'examen neurologique et l'électro-encéphalogramme.

- qu'il s'agisse de troubles du comportement s'intégrant ou non dans le cadre d'une névrose infantile : les troubles du schéma du bonhomme sont ici très variables :

- C'est l'énorme bonhomme géant traduisant un phénomène de surestimation ou le tout petit bonhomme de l'anxieux ou de l'inhibé, parfois enfermé dans un cercle, évoquant le "mandala" thibetain, analysé par JUNG (97) et rapporté par VOLMAT (108) dans sa thèse.

- C'est le schéma hésitant, inachevé, hachuré de l'instable, ne contrôlant ni sa motricité, ni son attention.

- C'est l'accumulation de détails de l'imaginatif plus ou moins instable ou du caractériel ; celui-ci traduit de façon très variable ses troubles et les caractères de son dessin ont été souvent étudiés et jugés de façon contradictoire : qu'il s'agisse de l'importance accordée à la représentation de détails anatomo-sexuels ou d'anomalies du schéma dont les plus parlantes sont les omissions : l'absen-

ce de mains, voire de bras, a été interprétée dans sa valeur dynamique, comme la signification d'un interdit, aggressivité ou interdit sexuel, "cette auto-mutilation est une manière de refouler ou plutôt de nier d'avance, tout ce qui pourrait rendre dangeraux la relation à autrui" (58).

Les mains cachées, dans les poches ou derrière le dos, les bras figés (86) seraient attitudes défensives réactionnelles, plus souvent le fait de jeunes voleurs fugueurs, masturbateurs. Traduction graphique du complexe de castration, il s'agit là d'un des éléments analysés par certains psychologues qui étudièrent en outre la signification des multiples détails de représentation du bonhomme en termes psychanalytiques.

- enfin qu'il s'agisse d'un état psychotique schizophrénique, les altérations du bonhomme sont encore bien caractéristiques. KOHLER explique la très mauvaise exécution du bonhomme chez l'enfant psychotique de cinq à six ans, parlant de lui-même à la troisième personne, à la fois par des troubles du schéma corporel et ceux de la structuration de son Moi .

Les bizarreries et les distorsions multiples en longueur et en largeur, parfois les positions antigravitaires du bonhomme, les dislocations massives du schéma corporel sont le fait du jeune schizophrène et ne sauraient se confondre avec les omissions précédamment décrites chez le jeune délinquant névrotique .

Donc l'intérêt du bonhomme dépasse largement celui d'une simple échelle de maturation mentale et s'inscrit dans une triple perspective de troubles neurologiques, nevrotiques, psychotiques : Il faut savoir qu'un très "mauvais bonhomme" est l'indice de troubles importants - l'importance de l'écart avec les autres tests de niveau donne une idée de la profondeur des troubles et ce, d'autant plus, qu'il ne s'agit pas d'une épreuve difficile à faire accepter par l'enfant, ne mettant que peu en jeu des mécanismes de défense contre l'angoisse.

L'existence d'anomalies importantes doit entrainer la passation d'autres tests à visée projective telle le T.A.T. ou le Test de RORSCHACH, dont le but est de mettre le sujet "en présence de situations peu structurées et de stimuli ambigus, ce qui permet : "de lire selon les règles de déchiffrement propre au type de matériel et d'activité créatrice proposé, certains traits de son caractère et certains systèmes d'organisation de sa conduite et de ses émotions"(109)

Par contre, l'exécution très correcte du bonhomme n'est pas toujours l'indice d'un équilibre psychique normal et nécessite l'appréciation parallèle des signes cliniques .

Enfin, un des intérêts du test du bonhomme est la possibilité d'en renouveller la passation à intervalles réguliers, sans inconvé-

nients et d'évaluer ainsi la maturation intellectuelle et affective, que ce soit chez l'enfant bien portant ou le jeune malade soumis aux différents traitements médicamenteux voire chirurgicaux.

Le test du bonhomme a été repris par de nombreux auteurs : l'échelle de cotation de WINTSCH (44) (1935) est assimilable à celle de GOODENOUGH, comportant seulement huit rubriques (au lieu de cinquante deux) ; elle est à la fois plus rapide et moins précise.

Le "test de dessin" de H.M. FAY (43) utilise le bonhomme à la fois comme élément de niveau intellectuel et projection de la personnalité sous la forme d'un thème : "une Dame se promène et il pleut". Son échelle de cotation, révisée secondairement étudie cinq éléments :

- un personnage féminin.
- en mouvement : elle se promène.
- le paysage, le lieu ou l'ambiance doit être indiquée.
- elle doit se protéger contre la pluie (parapluie ou manteau)
- enfin, la pluie doit être figurée ou suggérée.

Le nombre de points va de un quart à deux pour chacun de ces cinq éléments ; le test s'applique à des enfants de six à quatorze ans et les résultats concordent en principe avec les échelles de niveau mental, telle le BINET-SIMON. En fait, on a vu ce qu'il fallait en penser et l'importance à accorder aux troubles du schéma corporel, aux troubles du caractère, aux conflits affectifs qui peuvent venir entraver l'exécution de ce test ; GUILLAUMIN et LACHANAT (110) rappellent en outre dans un travail expérimental le rôle des facteurs biogénétiques et sociaux.

De même, une longue étude de ce test a été faite par OSTERRIETH et A. CAMBIER (111).

Cette utilisation du bonhomme en tant que traduction de la personnalité a été présentée par KAREN MACHOVER (46) lorsqu'en 1949, en publiant le H.F.D. test (Human Figure Drawing) elle demande, non plus le dessin d'un bonhomme mais successivement le dessin d'une personne, puis celui du sexe opposé. Applicable à l'adolescent et à l'adulte, ce test devient là franchement projectif. Dans la très grande majorité des cas, le premier personnage dessiné est du même sexe que le dessinateur et bon nombre d'auteurs ont vu un refus d'acceptation de son propre sexe, dans le fait de dessiner en premier le sexe opposé (nous renvoyons à quelques références à ce sujet (112). Mais, par le dessin du personnage du sexe opposé, l'enfant traduit encore sa façon de voir Autrui, qu'il soit personnage familial ou l'adulte en général. L'interprétation de ce test laisse une grande liberté au psychologue qui l'utilise et qui doit tenir compte également du comportement de l'enfant pendant l'épreuve, de la mise en page, du tracé, des omissions ou des ratures, de la qualité de la forme et du trait.

D'autres tests font appel au "bonhomme", qui ont pour but d'apprécier tant l'intelligence que la personnalité. Nous évoquerons rapidement:

- "The Incomplete Man", "L'homme incomplet" de A. GESELL. Il s'agit d'un schéma du bonhomme réduit à quelques éléments (une oreille, un oeil, la moitié des cheveux ou du cou, un bras et une jambe). Il est parfois employé parallèlement au test de GOODENOUGH.

- Les tests de dessins à compléter de WARTEGG (1936) ou de G.M. KINGET (113) (1952) qui aboutissent ou non selon les sujets à la représentation de figures humaines.

Dans le premier cas, il s'agit de huit planches dont le graphisme (point, carré noir, lignes parallèles sinueuses ou pointillés) n'est pas dû au hasard mais se veut suggestif.

Le "Drawing Completion test" de KINGET s'en inspire et peut permettre le diagnostic de troubles tant de la perception que de l'affectivité. Les stimuli ont été établis de telle sorte qu'ils font appel à l'imagination ou à l'émotion et répondent soit au caractère féminin soit au caractère masculin. La représentation correcte de figure humaine y est là, témoin d'un bon équilibre psychique, tandis qu'une représentation symbolique abstraite, parfois bizarre, ou simplement originale, voire stéréotypée serait l'indice d'un tempérament schizoïde perdant le contact avec la réalité, ce que FISCHER (114) avait remarqué chez les lycéens adolescents, asthéniques, schizothymes dont le tracé schématique et stylisé montrait des signes de persévération.

Bien d'autres tests, beaucoup plus largement employés font appel au dessin de la personne humaine et sont autant d'études de la personnalité. Ce sont avant tout :

- le test de la famille longuement étudié par POROT (1947-1952) (74)

- le H.T.P. Test ou le "Home, Tree, Person test de J.N. BUCK (115), parfois étudié parallèlement au test de RORSCHACH. Ce dernier test fait intervenir non seulement la figure humaine mais encore deux éléments qui ont fait l'objet de tests particuliers : la maison et l'arbre ; nous les envisagerons dans un premier temps.

Le dessin de la maison, que Madame F. DOLTO (96) pensait pouvoir "être étalonné comme le bonhomme" a été utilisé surtout comme test projectif. F. MINKOWSKA (92) l'exploite largement en étudiant en même temps la forme et la couleur données par l'enfant et la typologie constitutionnelle éprouvée cliniquement par ailleurs. Elle note le mode de figuration, la qualité du contour, des accessoires, la place du paysage où les éléments figuratifs peuvent être très importants, le rapport forme sur fond. Elle y retrouve, comme chez le bonhomme, les deux pôles rationnel et sensoriel de la personnalité.

Etudiant divers groupes ethniques, elle note en outre l'apport caractéristique dû au milieu socio-culturel de l'enfant.

Dans une perspective d'étude projective, on peut citer les travaux de PECK (116) qui demande, outre la maison, le dessin d'une église, une balle, une enveloppe, un chien, un oiseau, une pomme, un drapeau, un enfant, ceci à des enfants de quatre à sept ans.

Les recherches de KERR (117) montrent que le dessin de la maison est plus stable que celui du bonhomme et qu'il est un bon test d'une éventuelle instabilité.

APPEL (118) demande le dessin, non d'une maison ordinaire, mais de "la" maison, le "home", test qu'il confronte au dessin de la famille.

Tous s'attachent à noter certains détails très évidemment projectifs : emplacement et nombre des portes et fenêtres, voies d'accès, enclos, fleurs, cheminées fumantes ou non etc... nous citerons en exemple la récente communication de C. RIBAULT (119) recueillant en des résultats statistiques, les éléments définissant la maison de l'orphelin.

Dans le même ordre d'idée, on peut rappeler enfin l'aspect des chemins sans issue des instables décrits par notre Maître, le Professeur MICHAUX (120).

Le test de l'arbre a été découvert et étudié dans le même temps, en 1947, par BUCK aux U.S.A. dans son H.T.P. Test et par KOCH (121) dont la première publication date de 1949 et dont le livre fut traduit en français en 1958. Conçu par KOCH comme un test de personnalité, son dépouillement s'appuie sur les théories graphologiques de Max PULVER : il publie 2641 tracés sur lesquels il effectue de façon statistique, une analyse quantitative (hauteur du tronc, largeur de la couronne, etc...) qui sert de fond à une analyse qualitative tout d'abord de l'allure globale de l'arbre, puis des différents détails qui le forment. D'autre part, la signification symbolique de l'arbre est longuement expliquée, sans qu'il s'agisse pour autant de données très rigides. Sa technique est très souple et c'est elle qui a inspiré le travail de R. STORA :

En effet, semblable à WIDRIG (122) et SCHLIEBE (72) qui demandent le "dessin d'un arbre devenu fou" ou de URBINK de ARNHEM (123) qui veut celui "d'un arbre qui parle" et le sujet doit, en même temps qu'il dessine, raconter l'histoire de l'arbre. KOCH propose diverses techniques :

- essentiellement : un arbre qui ne soit pas un sapin mais un autre arbre, arbre fruitier

- mais aussi, technique non publiée mais utilisée à l'Institut HENGELO en Hollande et reprise par STORA, un arbre imaginaire, un arbre de rêve, un arbre les yeux fermés.

Dans un premier temps, l'étude de l'aspect formel, conçue comme une étude graphologique, révèle les traits du comportement qu'il s'agit alors d'apprécier en fonction de l'âge de l'enfant et des possibilités stylistiques propres à cet âge et aussi en fonction des données cliniques : s'agit-il d'un trait de comportement passager ou très profondément ancré dans la personnalité du sujet ?

Le deuxième temps est l'analyse symbolique de l'espace graphique, telle que nous l'avons déjà évoqué : on interprète le tronc de l'arbre comme la partie stable, idéatoire active de la personnalité, les racines comme l'appartenance au monde, les branches comme l'adaptation au monde extérieur. La même extrême réserve s'impose pour cette interprétation symbolique de l'arbre que pour celle de l'espace graphique en général. Il faut "ne pas se laisser aller à des interprétations peut-être frappantes mais souvent superficielles et excessives dans leur schématisation" (58).

KOCH a décrit ainsi des "formes premières" du dessin et isolé des différences essentielles entre filles et garçons. L'importance des documents étudiés , la qualité intuitive de KOCH justifie son travail.

Le reproche fait par STORA (123) à cette étude s'adresse peut-être à la trop grande souplesse laissée à l'interprétation, sans contrôle possible, ce qui permet au psychologue de s'aventurer dans sa traduction du graphisme.

S'inspirant du travail de KOCH, elle publie la mise au point d'une échelle de maturité affective basée sur le recensement de 4832 dessins effectués par des garçons et filles dits normaux de quatre à quinze ans. L'évaluation statistique des tracés a permis d'établir un profil de tracé caractéristique de chaque âge et de chaque sexe, contrôle statistique confronté à un contrôle psycho génétique.

Son interprétation, s'appuyant fidèlement sur la clinique, se veut dynamique ; elle veut "saisir la personnalité dans son dynamisme propre et la situer par rapport à son vécu personnel et à son entourage".

C'est ainsi qu'elle met en évidence la valeur projective du dessin de l'arbre, permettant une vue synthétique de la personnalité et ceci tout au long de l'évolution puisqu'il est possible de répéter le test, ce qui est d'un intérêt certain pour toute étude longitudinale. Elle relève, à partir de tracés effectués par des groupes d'enfants normaux, débiles mentaux, sourd-muets, retardés morphologiques, un certain nombre de significations psychologiques qu'elle présente sous deux rubriques :

- 126 significations psychologiques de base confrontant l'évolution des tracés en fonction de l'âge et avec les constellations générales de tracés.

- 61 significations générales de tracés (à partir de dessins provenant d'ailleurs, en grande partie, d'adultes).

En outre, parmi les 126 constellations psychologiques enfantines de tracés, elle en soumet un certain nombre au traitement statistique quand ils relèvent d'un même trait de caractère, par exemple : la peur ou encore l'utilisation de l'espace graphique. Elle cite ainsi en exemple :

"Le tracé Feuillage-Largeur UN évolue en fonction inverse de l'âge (58 % à quatre ans, 27 % à cinq ans). De ce fait, il semble en rapport direct avec la signification psychologique de la rubrique et est ici un indice de retard intellectuel". Elle tient compte de trois éléments quantitatif, qualitatif et topique et conclue: "Ces constellations de tracés constituent pour le praticien un instrument de travail. Il est en effet aisé, après avoir relevé une constellation dans le dessin étudié, de se reporter au commentaire pour comprendre le rôle et l'importance de chaque tracé à l'intérieur de cette constellation dans laquelle il s'intègre".

Travail donc, tout d'abord statistique, mais que STORA veut dynamique : c'est la raison pour laquelle elle reprend à son compte la technique des séries d'arbres énoncés plus haut et utilisés à l'Institut HENGELO. En effet, de cette manière : ""le film" de la vie intérieure du sujet se déroule pour ainsi dire de consigne en consigne sans qu'une ingérence extérieure vienne en influencer le cours et "l'enregistrement" demeure. Le sujet est saisi par rapport à son entourage (étranger : premier arbre; proche : deuxième arbre) "(c'est à dire : n'importe quels arbres, sauf un sapin). "Le poids de certaines expériences passées non liquidées s'observe grâce à l'interprétation du quatrième arbre". (c'est à dire arbre dessiné les yeux fermés) "et la façon dont celles-ci sont actuellement vécues par la confrontation du quatrième dessin avec les deux premiers. Le troisième arbre '(c'est à dire arbre d'imagination, de rêve) "donne un aperçu sur les tendances insatisfaites et sur ce vers quoi tend le sujet (confrontation du troisième avec les deux premiers)".

Il est certain que cette technique en impose par sa précision et son souci d'objectivité, mais on ne saurait la qualifier de simple et d'usage rapide.

Le H.T.P. Test, "House Tree Person Test, a été établi par BUCK (116), élève de GOODENOUGH, aux U.S.A. dans le même temps que le test de l'arbre de KOCH. Chacun des deux auteurs ignorant cependant le travail de l'autre. Ce test utilise trois thèmes dans un but projectif. La technique de passation et d'interprétation est singulièrement élaborée mais l'intérêt de l'association de ces trois thèmes a été, par de nombreux chercheurs, très souvent reconnu. Sans vouloir le détailler, disons seulement qu'il comporte trois dessins sur trois feuilles suivis d'un questionnaire de vingt-trois questions. On demande au sujet, s'il ne l'avait déjà indiqué, de dessiner soleil et ligne de sol. Puis à l'aide de huit crayons de couleur, de refaire

une série de trois dessins et de répondre à sept questions. Etalonne statistiquement sur des sujets de douze à quarante huit ans, conçu comme test de niveau, en fait il s'agit plus d'un test de maturité affective, BUCK insiste sur trois principes :

- "ne jamais interpréter aucun symbole observé dans le dessin sans avoir recueilli au préalable les associations du sujet".

- "considérer toujours chaque tracé particulier en fonction de la configuration totale dans laquelle il s'intègre."

- "confronter autant que possible les conclusions psychologiques tirées du dessin avec l'histoire du sujet et les autres données recueillies".

Il n'en reste pas moins que si l'on doit respecter la structure imposée par BUCK, il ne s'agit pas là non plus, d'un test d'emploi aisé.

Beaucoup plus évocateur par sa rapidité et sa simplicité est le test de la famille longuement étudié par M. POROT (74) (1947-1952) puis repris par CORMAN (124) (1964). La première, F. MINKOWSKA (92), en avait fait l'essai systématique, voyant une valeur projective à ce dessin "destiné à évoquer des situations conflictuelles".

Déjà, en 1937, TRUDE TRAUBE (125) l'avait jugé utile dans l'abord des enfants caractériels. POROT en a énoncé la technique qui depuis connut des variantes telles que "dessines ta famille" ou "toi, ta famille" ou bien, deux dessins successifs "une famille" puis "ta famille".

BARCELLOS (126) demande "deux arbres et votre famille en promenade".

FUKADA (127) publiant le résultat de ses recherches au Japon fait la preuve de l'influence socio-culturelle dans ce test, CAIN et GOMILA (1953) publient un essai de classification et de codification des éléments à interpréter.

Pour CORMAN (124), la technique est plus souple : il s'agit du dessin "d'une famille inventée" dont l'enfant doit raconter l'histoire, les sentiments, les désirs. Aidé par l'interrogatoire, l'enfant doit, en outre, expliquer pourquoi il s'exprime ainsi et désigner le personnage qui le représente.

APPEL commence avant tout dessin, à faire associer l'enfant.

Enfin, M. BORELLI-VINCENT (129) a étudié récemment "l'expression des conflits dans le dessin de la famille", soulignant que "cette épreuve, malgré la fréquence de son emploi n'a jamais

fait l'objet d'étude systématique visant à l'établissement de normes génétiques ou de normes différentielles caractéristiques de groupes définis d'enfants" et que l'étude risquerait de porter sur des aspects cognitifs, perceptivo-moteurs ou intellectuels ; et que de plus de valeur est l'aspect affectif et relationnel de la représentation de la famille.

L'important serait, en fait, de "décrire et spécifier pour chaque enfant, les contenus évoqués quant à ses "images familiales"... "et dans la mesure où l'on peut penser que ces images sont conflictuelles, apprécier la nature et l'intensité des conflits impliqués ; notamment apprécier si ceux-ci peuvent être ramenés à une phase évolutive normale ou s'ils présentent un caractère plus ou moins pathologique", point essentiel, certes, dans une perspective clinique.

Pendant l'épreuve, on note les commentaires émis par l'enfant, la dénomination des personnages, l'ordre dans lequel ils sont traçés, les personnages secondairement rayés, parfois de façon très impulsive, leur place dans la page, leur taille et leur forme (en particulier, personnages réduits à leur seul visage), leur répartition les uns par rapport aux autres.

BORELLI-VINCENT considère trois aspects dans ce dessin de la famille, à l'instar de A. ABRAHAM (130) étudiant le test de MACHOVER.

- l'aspect adaptatif, c'est à dire la façon dont l'enfant fait face aux exigences de l'épreuve et ses réactions seront variables suivant qu'il s'agit de dessiner "une famille" imaginaire ou non ou bien "sa" famille : il y a parfois opposition voire refus total, parfois anxiété, inhibition plus ou moins marquée pour certains personnages. Cependant, il faut signaler "que ces réactions sont très généralement présentes dans les cas de perturbations réactionnelles déclenchées par des situations traumatisantes (décès d'un parent, dissociation du couple parental, séparation du milieu familial mal acceptée, etc), alors qu'elles peuvent ne pas apparaître du tout dans les cas de troubles plus profonds, névrotiques par exemple). Elles paraissent donc plus directement symptomatiques de l'acuité manifeste des conflits que de leur gravité ou de leur profondeur".

En fait, "les aspects adaptatifs de la tâche restent étroitement associés aux contenus projectifs".

L'aspect projectif se situe sur deux plans :

· Projection de l'image du corps, c'est à dire la manière dont l'enfant investit son propre corps qu'il le traduise dans le dessin de son propre personnage ou dans celui de personnages parentaux dans un processus d'identification, voire de façon quelque peu stéréotypée dans tous les personnages.

- Projection en ce que on attribue à un personnage "des caractéristiques qui ne sont pas appelées directement par la consigne". Tel, par exemple, tel personnage énorme, effrayant ou petit ou débonnaire. Il s'agit là du point le plus important de l'étude du test. Cependant, il faut aussi savoir à quoi correspond exactement le dessin effectué : s'agit-il vraiment de la famille idéale, imaginée ou souhaitée par l'enfant ? Il est possible de répondre à cette question par l'utilisation du double dessin "une famille, ta famille", aidé des commentaires de l'enfant et sachant les données familiales réelles.

En effet,"le thème "une famille" par la distance qu'il introduit avec la réalité familiale elle-même, favorise la projection des fantasmes, et permet plus à l'enfant de s'affranchir des censures. Il découle de ces remarques que le dessin d'une famille est difficilement interprétable isolément. Par contre, ses différences avec le dessin de "ma famille" sont souvent très suggestives".

C'est ainsi que l'on ne saurait être indifférent à la manière dont l'enfant prend position de façon plus ou moins consciente, en dessinant ou ne dessinant pas tel ou tel personnage, en lui attribuant telle taille, place, expression (menaçante ou effacée), attributs, qu'ils soient "intégrés au corps (cheveux longs, attributs sexuels, certains aspects de vêtements) ou attributs situationnels (pipe dans la bouche du père, casserole ou sac dans la main de la mère, jouets donnés au petit frère, etc...). Enfin, il faut tenir compte de la structure même du groupe familial : juxtaposition simple, relation de proximité plus ou moins soulignée "mais cette richesse même et l'apparente clarté des significations qu'elle livre ne doit pas dispenser de la plus grande prudence dans l'interprétation. Notamment, il est souvent malaisé ou impossible au vu de ces contenus de distinguer ce qui relève de la simple évocation de situations familières et banales et ce qui exprime un vécu plus ou moins conflictuel de ces situations ou des relations inter-personnelles qu'elles recouvrent.

- Reste enfin l'aspect expressif du dessin, en fait, là encore, il peut être difficile de dire ce qui revient au style graphique et à la projection. Il s'agit ici, comme dans le test de l'arbre, de l'étude du style moteur proprement dit (trait affirmé ou léger, etc...) et de l'utilisation générale de l'espace.

BORELLI-VINCENT analyse ensuite les données recueillies sous forme d'une grille de cotation qui tient compte de divers éléments:

- étude globale du dessin :

  - composition du groupe familial
  - aspects structuraux généraux des personnages où on distingue :

- le niveau global de représentation du corps

- la cohésion structurelle de cette représentation ; en particulier les omissions (dont la gravité et la signification projective ou symbolique sont à interpréter en se référant à des normes génétiques)

- les dysmorphies

- les dissociations (en fait, le plus souvent de très grands arriérés ou de schizophrènes)

- la plasticité et la diversification de la représentation des personnages

Ceci permettant, en principe, de relever ce qui revient au développement intellectuel de ce qui est le fait de carences ou de troubles affectifs plus ou moins pathologiques.

- est étudié ensuite, l'aspect d'organisation générale du dessin, c'est à dire :

- structuration du groupe
- distance entre les personnages
- répartition
- liens matériels ou relation dynamique entre les personnages.

- mise en situation du groupe, c'est à dire ce qui en constitue le décor.

- Enfin, c'est l'étude de la spécification des personnages et des relations interpersonnelles", et BORELLI-VINCENT conclue en opposant un peu schématiquement signification de certains aspects structurels du dessin et signification projective du contenu, que "lorsque les atteintes de la personnalité sont profondes le dessin tend à perdre cette souplesse expressive et projective, sa structure même étant atteinte. On ne peut alors que constater la détérioration de l'instrument et on ne trouve plus guère d'indices qualitatifs sur les contenus conflictuels en cause". Il faut se garder d'un optimisme facile, attribuant au dessin de la famille la possibilité de découvrir le pourquoi de tout conflit de l'enfant.

En ce qui concerne la signification projective au sens analytique du terme, des différents personnages nous renvoyons à l'ouvrage de CORMAN (124) qui a par ailleurs, publié une étude sur le sens des personnages surajoutés dans le dessin de la famille. Ils sont l'indice de conflits importants et pense-t-il "le personnage surajouté est une figuration travestie du sujet lui-même" et ce d'autant plus que dans la "majorité des cas de personnages surajoutés le sujet testé ne se représente pas lui-même. Reste à trouver sous quel masque il peut encore se cacher ; qu'il s'identifie à un bébé, un

animal, celui symbolisant une tendance interdite (CORMAN sur 850 cas publiés l'observe vingt fois) ou qu'il veuille exprimer une tendance aggressive avec hantise du châtiment qu'il évite en la travestissant ou la refoulant ou d'un désir violent d'indépendance ou tout autre désir obsédant, frappé d'interdit, indice d'un Moi faible, censuré par un Sur-moi écrasant, ce qui rend médiocre l'adaptation au réel, sans que le sentiment de cupalbilité en soit pour autant éliminé.

Tel est le test de la famille, riche d'enseignement à condition de l'interpréter sans passion, se référant aux données cliniques ; il est certainement avec le test du bonhomme, celui de la maison ou de l'arbre, l'un des plus couramment employé ; qu'il le soit dans un but psycho-métrique isolé ou beaucoup plus comme l'amorce d'une relation thérapeutique, facilitant l'entretien.

C'est dire que plus qu'un test"il s'agit plutôt d'une situation privilégiée qui favorise l'expression des sentiments de l'enfant et enrichit les données de l'examen".

Il faut encore rapprocher de cette épreuve clinique le test de HARE et HARE (131) proposant le dessin d'un groupe avec lequel l'enfant préfère jouer et faisant ce qu'il aime le mieux. Cette épreuve a pour but la recherche de leader, l'étude de l'enfant dans le groupe.

Bien d'autres épreuves de dessins, (souvent à thèmes multiples) étudiant tant le niveau de maturation intellectuel que la personnalité, ne seront pas détaillés ici.

- dessins d'hommes en action demandés par CHILDS (132) à des enfants de neuf ou dix ans

- dessin d'un homme dans un bateau, à cheval, pour RICCI (56), d'une femme assise de profil pour PARTRIDGE (133).

Il s'agit parfois de thèmes moins explicites :

- paysages complexes proposés par KERCHENSTEINER, boules de neige par WAGNER (33), du pays de cocagne par LE MEN (134)

- voire de sentiments ou d'impressions :"ce qui vous a plu, ce que vous avez aimé"pour MALRIEU (30).

On en rapprochera le dessin sous dictée ou le dessin effectué tout en racontant une histoire, ce qui disperse l'attention du sujet, qui de ce fait se contrôle moins.

Il en est de même dans le test de MIRA déjà évoqué ou dans le test du gribouillage de Robert MEURISSE (135) (test à base graphologique).

Les dessins d'après nature ou de mémoire ont été diversement employés comme test de maturation perceptive et mnesique et dans un but de diagnostic différentiel entre plusieurs groupes pathologiques (tels les tests de REITMAN (136) , d'OSTERRIETH (112).

Reste enfin le dessin libre : épreuve clinique d'une richesse considérable à condition de l'exploiter judicieusement. Nous avons vu les thèmes préférentiels tels que les a recencés I. JAKAB (67), WUNDT (137), KATZAROFF (138), HURLOCK (139), HETZER(29) ont également contribué à ce recensement, tandis que différentes études en pays étrangers font la part de facteurs d'ornementation et de motifs décoratifs propres à chaque culture : telle la comparaison d'enfants Grecs et Yougoslaves ou des motifs de guerre vus par des enfants juifs polonais ou de petits Portuguais.

Signalons l'étude faite par FONTES de la représentation des êtres surnaturels ou féériques : Dieu, la Vierge, les fées, le diable (140). Les garçons préfèrent reproduire les géants et les filles beaucoup plus souvent le diable. Le surnaturel peut être de création récente, témoin l'abondance des figurations de "Belphégor" (141) après une émission de feuilleton à la télévision ces dernières années.

oOo

CHAPITRE V

DESSIN : DU DIAGNOSTIC A LA RELATION THERAPEUTIQUE

On peut être surpris de l'abondance des publications traitant du diagnostic neuro-psychiatrique chez l'enfant, par l'intermédiaire du dessin. Leur domaine est effectivement très vaste et la revue rapidement faite au chapitre précédent en fait foi, qu'il s'agisse de mesurer la capacité d'attention, d'observation, de jugement ou de mémoire, la notion de l'espace ou de la durée ou d'apprécier l'adaptation affective de l'enfant au milieu qui l'entoure et aux différents traumatismes affectifs qui l'assaillent ; qu'il s'agisse surtout de détecter rapidement un handicap quelconque entravant scolarité ou apprentissage.

Or, il est un domaine où le dessin et la peinture ont très largement place, sans pour autant que les publications y soient aussi nombreuses, c'est celui de la psychothérapie ; à côté du jeu, du modelage, du psychodrame, du discours oral, le dessin prend sa place comme mode d'expression et moyen de communication et pas eux comme ressource thérapeutique au sein d'une relation thérapeute-enfant.

Nous n'envisagerons ici que rapidement les aspects de l'expression graphique au cours de divers états pathologiques. Aussi bien en a-t-il été question à plusieurs reprises au long des pages précédentes, telles les difficultés de structuration spatiale traduites par le schéma du bonhomme, l'aspect symbolique de la couleur, ou l'utilisation de la forme et du fond chez l'épileptique (92 - 3).

Nous envisagerons ensuite l'aspect thérapeutique de l'utilisation du dessin.

Le plus souvent, les études publiées concernent des études transversales de différents groupes d'enfants, fréquemment comparés entre eux : atteintes neurologiques variées dans le cadre d'une Infirmité Motrice Cérébrale, troubles du langage ou de la latéralité, retentissement psychologique d'affection somatique ou troubles du

comportement réactionnels ou témoin d'une névrose infantile, enfin état schizophrénique .

C'est ainsi que de très nombreux auteurs se sont intéressés au développement psycho-moteur comparé d'enfants infirmes moteurs cérébraux et de débiles.

TABARY (142) étudiant (en 1966) "l'image du corps et la géométrie spontanée de l'enfant", évoquant les différentes étapes de leur apparition respective - dans l'esprit où PIAGET lui-même les envisage - observe trois groupes d'enfants

- cent débiles placés en Institut Médico-Pédagogique
- cent Infirmes Moteurs Cérébraux de trois à quinze ans
- un certain nombre de dyslexiques, dysorthographiques

et constate la discrétion du retard dans l'acquisition du schéma corporel chez l'infirme moteur cérébral (retard identique chez le dyspraxique sans déficit moteur), retard que n'explique d'ailleurs pas le seul handicap moteur.

Même étude parallèle de débiles et d'infirmes physiques de moins de quinze ans par LECOMTE-RAMIOUL (143) à l'aide du H.T.P. Test. Il note à ce sujet la très mauvaise représentation de la personne, alors que l'arbre ou la maison sont correctement figurés chez l'hémiplégique.

Enfin, question débattue par beaucoup sans que les observations cliniques soient similaires : Les infirmes moteurs dont l'atteinte est symétrique dessinent un bonhomme identique à celui d'un débile, marqué d'un simple retard ; mais s'il existe une assymétrie dans l'atteinte motrice (telle une hémiplégie) elle se retrouve dans le schéma du bonhomme avec parfois ignorance de la moitié de l'espace graphique selon le type anatomique de la lésion.

Il s'agit presque ici d'un débat de neuro-physiologie : C'est dans cet esprit que THIEFFRY montre chez dix-huit enfants, hémiplegiques, intelligents non aphasiques, bien latéralisés, âgés de plus de six ans que si l'atteinte est gauche, il existe une mauvaise structuration de l'espace avec troubles du schéma corporel.

Mêmes conclusions apportées par L. MOOR (144) après étude d'adolescents hémiplégiques à l'aide de différents tests faisant appel au graphisme ; ou par ETTLINGER chez des malades de neuro-chirurgie.

Par contre, résultats souvent contradictoires de l'étude du

schéma corporel traduit par le test du bonhomme chez des enfants dont l'atteinte neurologique est survenue très précocement ; ce qui vient confirmer tout à la fois la loi de massivité de CLERAMBAULT et l'opinion de DE AJURRIAGUERRA et HECAEN (146) : "tant que l'organisation cérébrale n'a pas atteint son plein développement, les dispositifs n'ont pas la même spécificité que chez l'adulte. Des suppléances s'établissent et on ne peut donc pas concevoir la dominance hémisphérique de façon rigide et absolue".

Les troubles du graphisme enfantin seront donc fonction dans des cas d'atteinte neurologique de la date plus ou moins précoce de survenue de celle-ci.

A côté du handicap moteur, il était intéressant d'étudier le graphisme de l'enfant (que ce soit ou non par le biais du schéma corporel ou du bonhomme) dans le cadre d'affections somatiques entraînant souffrance physique, traumatisme chirurgical parfois et choc affectif dû à la séparation du milieu familial par l'hospitalisation.

C'est ainsi que SOMMROVA (147) à l'occasion d'un syndrome nephrotique, PIGEON (148), à propos d'un débile myxoedémateux, notent l'aspect régressif du dessin déclenché par l'affection organique puis sa normalisation lors de l'amélioration clinique .

Cent enfants examinés en service de chirurgie par notre Maître le Professeur DUCHE (149) n'expriment pratiquement pas la situation pénible du passage en milieu hospitalier ; par contre, le dessin du bonhomme traduit de façon intense le remous affectif et le trouble cenesthesique dû à l'intervention, tous symptomes n'étant d'ailleurs pas irreversibles.

Les différents troubles du langage ont été explorés par le biais du dessin, tels de simples tests de performance, non verbales comparés aux différents tests de niveau (de BINET, GOODENOUGH) appliqués à des enfants souffrant de bec de lièvre, arriération, atteinte cérébrale, bégaiement, troubles de l'articulation ou hypoaccousie.

Plus encore, chez le sourd-muet, tout test utilisant le dessin est largement utilisé, tant dans un but diagnostique de niveau et de test perceptif que dans un but thérapeutique. C'est à propos du sourd-muet que se justifie la notion d'étroite similitude entre le geste, la parole et le graphisme, instruments de l'expression, longuement étudiés par BOBON (150). Quelque soit le dessin à effectuer, surtout si le thème en est libre, le sourd-muet, à chaque instant, s'interrompt pour mimer ce qui va naitre sous son crayon ; ce que STORA (2) observe en 1963, après TAILLEFER et FRANCOIS (151) en 1962 ; ils notent aussi la richesse des scènes vécues dans le dessin libre, la pauvreté en dessins imaginatifs, l'abondance des détails, témoin de faculté d'attention et de rétention visuelle.

Si pour THIEL (152) leur développement psycho-moteur est plus lent mais parallèle aux enfants normaux, pour GOODENOUGH et SHIRLEY (153) leur niveau resterait inférieur à celui des enfants normaux. Il en est de même pour PECK (117), tandis que le travail de STORA tend à montrer la difficulté pour l'enfant sourd-muet de passer du détail à la généralisation et d'acquérir une vue d'ensemble. Quand la rééducation permet l'acquisition de la parole, la mimique comme le dessin s'appauvrissent. Les techniques de cette rééducation (154) font appel à l'image et au dessin, selon les modes les plus variés et ont également leur intérêt dans la thérapeutique des troubles du comportement de l'enfant sourd.

Quant à l'enfant débile, les multiples aspects de son comportement ont été inventoriés par le biais du dessin, qu'il s'agisse des troubles quantitatifs et qualitatifs de sa perception, telle que Mademoiselle MOOR (156) les étudie à l'aide des figures lacunaires de REY, test où l'élément moteur est supprimé et qui fait appel à la recognition des formes incomplètes. Elle montre ainsi que certains débiles ne sont gênés que par leur seule lenteur, d'autres par de grandes difficultés à hierarchiser les données qui leur sont offertes, par incapacité perceptive et faute de sens critique ;

Sa perception étant analytique ou syncrétique, parfois l'enfant déforme l'image ou donne des réponses stéréotypées. Elle affirme là l'intrication intelligence-perception.

ROUMA (26), en 1913, avait déjà décrit les caractères du graphisme de l'enfant débile : automatisme, fuite d'idées, lenteur d'évolution, régression à des stades antérieurs, stéréotypies, assymétrie sont les termes les plus fréquemment employés par différents auteurs (TRUMPER DODEMAN (156), SPOERL (157), KERR (118), TRAUBE (125), ENGLAND (158), tous leurs travaux font la preuve de la difficulté pour l'enfant débile d'accomplir une tâche qui l'oblige à s'adapter à la réalité extérieure ; cette même difficulté d'adaptation sociale avec immaturité affective est bien mise en évidence par N. CONTAMIN (159) à travers le dessin du bonhomme comparé à différents tests.

C'est à propos de l'enfant débile que BUTLER (160) s'insurge contre la thèse de BELLAK affirmant que les tests projectifs utilisent des figures animales permettent une meilleure projection et une verbalisation plus riche des différentes situations familiales évoquées. En fait, qu'il s'agisse des figures humaines du CAT. ou des figures animales les résultats sont identiques.

Un diagnostic est encore rendu possible à travers le dessin chez le débile : non tant celui des troubles caractériels proprement dits que des tendances annonçant ces différents troubles (émotivité, impulsivité, traits paranoïaques ou obsessionnels, instabilité) tel

que l'évoquent MICHAUX, DUCHE et HORINSON (161) par le test du dessin du village exécuté en groupe à l'école (1959). L'instabilité, le désir d'évasion, se traduisent de façon saisissante par l'aspect sinueux multiple, long, étroit, des routes traversant les villages dessinés. Ce qu'en 1954 MICHAUX, GALLOT-SAULNIER, HORINSON (121) avaient montré, ainsi que la modification de ce mode de graphisme au cours de psychothérapie et sa valeur symbolique.

L'agressivité enfin a été étudiée tant chez le débile où elle est souvent clairement mais pauvrement exprimée, que chez l'enfant de niveau normal ; certains tests utilisant l'image en font la preuve ; tant le test de frustration de ROSENZWEIG (162) ou le TAT chez les jeunes délinquants que le dessin libre (ou apparaît une moindre cohérence, des incongruités, une violence des thèmes) E.E. WAGNER (163) préconise l'interprétation de dessins représentant des mains en différentes positions par l'enfant ou l'adolescent, pour prévoir une conduite prédélinquante, antisociale.

Témoin d'une agressivité et d'une violence que l'enfant a parfois réellement vécue, les dessins de guerre ont été abondamment étudiés. NAUMBURG (164) montre leur valeur de décharge agressive, permettant la résolution de certains conflits en psychothérapie ; c'est d'ailleurs en partie dans ce but qu'est utilisée la peinture au doigt, "finger painting", préconisée par SHAW (81) à partir de 1934.

Mais si les thèmes de guerre (tanks, porte-avions, fusées, explosions) sont thèmes fréquents chez le jeune garçon, ils ont une valeur bien différente quand l'enfant exprime par là une situation qui a été vraiment sienne. Il semble qu'alors l'enfant fuit volontiers ces thèmes émotionnels de violence et se réfugie dans des scènes domestiques plus familières (ce que tend à montrer BAUMGARTNER et TRAMER (165), à propos d'enfants serbes de cinq à douze ans, réfugiés en Suisse)

Nous ne reparlerons (166) pas ici du dessin de l'enfant épileptique, évoqué à travers l'oeuvre de F. MINKOWSKA (92).

Qu'en est-il de l'enfant schizophrène ? (167 et 168)
Disons d'emblée qu'il n'a pas de valeur diagnostique ; celui-ci est clinique : tout petit, c'est le gribouillage informe, impossible à différencier de celui d'une grande arriération ou d'une démence. Plus tard, le dessin apporte une meilleure compréhension des symptomes. Moyen d'expression (parfois le seul chez certains déments précoces) il est aussi communication, donc élément de choix d'une psychothérapie. Mais en dehors de ce domaine, qu'est-il ? Ses caractéristiques ont été souvent évoquées, mais il faut le dire, beaucoup plus souvent pour l'adulte schizophrène que pour l'enfant : absence de structure, de lien, répétition des schemes, rigidité, aspect figé, dépourvu de dynamisme, les personnages, s'ils existent, sont raidis, pauvres,

asexués, parfois très évidemment morcelés, l'utilisation aberrante de l'espace et de la couleur donne une impression d'incohérence, bizarre, sans expressivité, "le dessin parait ainsi morcelé dans l'espace et figé dans le temps". Dans certains cas, et plus souvent chez l'adolescent que l'enfant, on peut retrouver ce que BOBON(150) décrit sous le terme de Neomorphisme chez l'adulte, c'est à dire "certaines constantes" privilégiées, relativement fixes et invariantes dans leurs structures fondamentales et leur valeur d'expression, signifiantes pour qui en possède la clef. Ainsi, telle forme en soi insolite ou tout à fait neuve, extraordinaire, incompréhensible d'emblée et donc insensée à nos yeux, peut constituer un mode d'expression symbolique chargé de sens et accessible à notre entendement.

Ou bien telle autre forme en soi banale et qui nous semble immédiatement compréhensible, entre en réalité pour son auteur dans un réseau de significations singulières fort différentes de nos significations conventionnelles" (Il s'agit alors là de ce que BOBON décrit sous le terme de Paramorphismes). Telles sont les poupées-fleurs décrites par F. DOLTO (96) . Au maximum, l'excessive simplification des formes tend vers la géométrisation et la disparition de la forme qui se dilue radicalement dans le fond , telle la série des chats reproduite dans la thèse de VOLMAT. Les couleurs absurdes, non conformes au réel, déroutent tandis que les détails infiniment répétés "bourrent" littéralement tout l'espace.

Tout ceci, bien proche de ce que l'on décrit chez le schizophrène adulte est le fait de l'enfant déjà grand, maître d'une certaine technique, capable d'une certaine élaboration de son graphisme ou de l'adolescent délirant. Au plus, on a affaire à un dessin abstrait, sorte de communication régressive non verbale avec le milieu extérieur, symbolisation de ce "monde du dedans" décrit par Henri MICHAUX (169) mais ici perdu et morcelé. Alors que l'art de l'adulte délirant, ou schizophrène, a fait l'objet de multiples expositions, d'essais de classification, établissant un parallèlisme entre les différentes entités nosographiques et productions artistiques correspondantes, classification contre laquelle s'insurgeait DELAY (170) en 1952, et dont une étude récente montrait l'inutilité et l'arbitraire, il n'existe rien de tel chez l'enfant ou l'adolescent chez qui, pourtant, le dessin et la peinture ont été voie d'accès bien avant de l'être pour l'adulte.

Il nous reste donc, après cette rapide évocation pathologique, à savoir quelle place accorder au dessin en thérapeutique chez l'enfant et dans quel esprit l'utiliser.

C'est en 1913 que, le premier, PFISTER (171) préconise, dans un but thérapeutique, l'emploi du dessin et des associations verbales libres qu'il suscite. Mais l'essor qu'il prend plus tard est fidèlement parallèle à celui des recherches psychanalytiques.

Cependant, on aurait grand tort de le considérer comme la technique toute puissante de la psychothérapie infantile, et sous le seul jour d'une interprétation symbolique facile, à laquelle se limiterait la psychanalyse chez l'enfant, comme si cette interprétation devait supprimer, à elle seule, tous les troubles.

Il peut certes être utilisé à bon escient par un thérapeute non analyste, ainsi qu'en témoigne l'usage collectif fait pour des déficients moteurs ou caractériels, à qui il apporte un climat de joie, l'apaisement d'une instabilité, la mise en action d'un certain potentiel d'énergie latente.

C'est ainsi que l'entendent, par exemple, H. HOFFER (173) et Madame LAUNAY (172), en 1952, tandis que ailleurs S. HORINSON s'interroge sur la possibilité ou non de trahir le symbolisme graphique, alors même que l'on connait bien l'histoire clinique de l'enfant observé.

Si toutes ces questions ont pu être soulevées, c'est en fait parce que, dès 1927, à l'instigation du Professeur HEUYER, S. MORGENSTEIN (99) introduisait un mode d'appréhension analytique dans la thérapeutique d'un trouble du comportement très gravement névrotique, chez un jeune garçon dont la seule expression possible était le dessin. Il ne s'agissait peut-être pas là d'une psychanalyse, telle qu'on la ménerait aujourd'hui, mais dès lors, l'usage du dessin dans une conception analytique n'allait cesser de s'étendre, permettant en quelque sorte l'entrée de plein pied dans la vie fantasmatique de l'enfant et l'abandon d'un dirigisme bienveillant et paternaliste au cours de psychothérapie d'enfants. C'était aussi l'éclosion des abus d'interprétation, d'erreurs psychologiques et thérapeutiques néfastes pour l'enfant, en même temps source de ridicule. Or "l'art de conduire une psychothérapie d'enfant ne consiste pas à savoir interpréter ses dessins, mais à saisir dans le comportement de l'enfant, et en partie (parfois en grande partie) à travers ses dessins, les traces de l'expérience vécue de la relation thérapeutique et d'en faire l'usage que l'on souhaite. Le dessin tient lieu ici de langue étrangère : nous avons besoin de la connaître pour pratiquer la psychothérapie, mais cela n'est pas suffisant. A la différence près que, bien plus qu'une langue étrangère, la forme d'expression choisie, influe sur l'expression même du matériel inconscient". (8).

S. MORGENSTERN avait publié à partir de 1927 et les années suivantes, Anna FREUD (174) en 1928, Mélanie KLEIN (175) en 1959, toutes abordant la question de la psychanalyse chez l'enfant.

C'était aussi montrer l'importance, plus encore dans le cas de l'enfant, du contrôle de ses propres réactions dans le cadre de la relation thérapeutique entre le praticien et l'enfant et faire la preuve de l'importance du contre transfert. Ce contrôle de soi

nécessitant une "expérience" psychothérapique "personnelle, en pratique, une psychanalyse . Le champ psychanalytique reste le cadre de références indispensables pour toute réflexion théorique sur les techniques psychothérapiques". (8)

WIDLOCHER précise ainsi nettement l'importance de la formation du psychothérapeute d'enfants et les différentes attitudes thérapeutiques où le dessin prend place. Cette formation (176) laisse loin en arrière la seule acquisition d'une technique de déchiffrage d'un système hieroglyphique.

Tout se passe au sein d'une relation thérapeutique et qu'il soit là ou absent, paternel, autoritaire ou d'une neutralité bienveillante permettant la situation de transfert "d'expériences passées sur la situation thérapeutique actuelle" (8), l'adulte est "l'autre" auquel l'enfant adresse, par son dessin, tout son imaginaire. Cette relation thérapeutique se modifie quelle que soit l'attitude de l'adulte et sa volonté de ne pas intervenir. L'effet "cathartique" du dessin est toujours, en effet, mêlé de la nécessité de communiquer et de progresser pour l'enfant. Le risque majeur est dès lors de transformer une thérapeutique en une activité occupationnelle , plus ou moins éducative, ou de faire volontairement acte éducatif , ce qui est inutile, n'est pas le rôle du thérapeute, ou illusoire et sans efficacité.

Ou, plus encore, c'est le risque de voir, dans une relation individuelle se développer des signes de régression chez l'enfant, ce qu'un thérapeute non habitué à assumer un contre transfert ne saura pas faire évoluer. Il est alors préférable, dans ce cas, d'assurer cette psychothérapie sous le contrôle d'un analyste ou de l'appliquer à un groupe d'enfants où ces phénomènes n'apparaitront pas.

Cette situation de transfert a été utilisée à titre thérapeutique par R. W. PICKFORD (177) sous forme d'un test projectif pour enfants de cinq à dix ans, test dont la compréhension analytique est une première ébauche thérapeutique.

Bien d'autres moyens d'utiliser dessin et peinture ont été essayés. En fait, l'erreur serait de croire qu'une seule attitude est valable : celle de l'analyse. Qu'en est-il des autres ?

- Il y a peu à dire d'une attitude d'autorité paternelle ou de pédagogie bienveillante : utile quand manque l'autorité parentale, elle est insuffisante dans la plupart des troubles du comportement et la relation thérapeutique n'a rien à voir avec une école de dessin.

- Deux autres attitudes sont encore possibles, à bien différencier de l'analyse proprement dite : qu'il s'agisse de permettre dans une attitude accueillante l'extériorisation par l'enfant qui dessine de tout ce qui le trouble ou de ce qu'il désire ; cette catharsie,

à elle seule, entraîne un certain apaisement (ce que préconisent également BERGERON et VOLMAT (178) chez l'adulte car elle donne une satisfaction narcissique ; ce qu'observe également BOBON rapportant l'observation de Caroline, élève de l'atelier de STERN).

Cet effet cathartique est aussi largement exploité, nous l'avons dit, dans la technique de peinture au doigt (179), apportant à l'Infirme Moteur Cérébral une intense satisfaction, au comportement névrotique de l'enfant phobique ou obsessionnel la cédation des troubles, mais nécessitant parfois dans ces derniers cas, une interprétation à l'enfant de son attitude par un thérapeute analyste.

Qu'il s'agisse d'entrer en relation avec l'enfant par l'intermédiaire de son expression graphique : relation sous forme de dialogue, d'interprétation rationnelle des éléments dessinés considérés comme l'adaptation de l'enfant à la réalité qui l'entoure.

- En fait, "dans la réalité psychique elle-même, il n'est pas possible de dissocier si facilement vie fantasmatique et adaptation aux réalités extérieures (8).

- Reste alors la méthode psychanalytique. Il ne s'agit plus là d'instaurer un certain type de relation où le dessin a sa place comme méthode, mais au contraire, de faire l'analyse de cette relation de transfert où s'exprime librement la vie fantasmatique. Et si le dessin, comme l'activité ludique, le modelage, le psychodrame est le mode d'expression et de communication le plus aisé pour l'enfant, on retrouve à son niveau toutes les lois énoncées par FREUD (180) à propos de l'expression verbale des associations libres chez l'adulte (condensation, déplacement, etc...).

Chez l'enfant suffisamment grand (de plus de six ans et jusqu'à onze ou douze ans, période idéale d'utilisation du dessin en psychothérapie) la communication verbale est possible. Et bien des enfants, en période pré-pubertaire, s'expriment librement, en fin de psychothérapie, beaucoup plus qu'ils ne dessinent, alors que le phénomène inverse s'était produit au début du traitement. Cependant si l'enfant jeune traduit plus facilement ses fantasmes par le dessin ou le jeu que par la parole, ce n'est pas par immaturité de ses possibilités linguistiques, mais l'acquisition du langage est récente et trop utile à son dialogue avec l'adulte auquel il s'identifie et partant, à sa maturation personnelle.

Les difficultés sont plus grandes encore chez l'enfant très petit (deux ou trois ans) où la vivacité, l'extrême mobilité, le passage brusque du jeu au dessin, les changements d'humeur obligent le thérapeute à une attitude apparemment active d'entrée dans le jeu, sans pour cela être trop permissif, tout en même temps qu'à une intervention interprétative à bon escient.

Nous ne ferons que citer, à titre d'exemple, l'observation clinique d'un jeune garçon de deux ans et demi, phobique grave, dont le comportement avait considérablement regressé, lors de la naissance d'une soeur ; traité avec succès pendant deux ans et demi (181), c'est à son propos que RYCROFT dit, lorsque l'enfant commence à parler de ses rêves et à les dessiner , que l'apparition des rêves coïncide avec le rétablissement du contact émotionnel avec le monde extérieur. Bien qu'il soit difficile d'expliciter les rêves d'enfants : il semble possible d'y arriver par le biais du dessin; il réalise ainsi une partie de ses fantasmes. Dans certains cas, il utilise le dessin pour se débarrasser de l'état de rêverie qui suit le rêve et qui lui semble un danger. A la fin de son analyse, l'enfant est capable de raconter ses rêves et d'associer à leur propos sans passer par le dessin.

Mêmes résultats satisfaisants, après quelques mois d'analyse (182) chez une petite fille de trois ans et demi, anorexique depuis l'âge de huit mois, présentant de gros troubles du sommeil avec rituel complexe, entravant toute la vie familiale. Jeu symbolique, dessin, rêves, comportement gestuel étaient, en cours d'analyse, autant de moyens de communication. Chez le tout petit enfant, il n'y a pas de différence profonde entre le penser, le dire et l'agir. Le dessin n'a pas là une place plus importante que le reste du comportement, au-delà duquel le thérapeute doit faire sentir à l'enfant qu'il entend un discours compréhensible pour lui. Ici le passage de l'action, du jeu au dessin survient après plusieurs séances de psychothérapie au cours desquelles l'interprétation lui a été donnée clairement de la phase oedipienne dans laquelle elle se débattait. Ce passage au dessin marque un progrès considérable, une maîtrise et une distance beaucoup plus grande : le dessin se rapproche beaucoup plus du langage et s'éloigne de l'agir. Ce bond en avant du Moi est associé à une phase de régression sur le plan pulsionnel.

La progression au cours des séances suivantes s'accompagne d'une large utilisation du dessin en même temps que l'enfant joue et associe. Aucun dessin n'est seulement narratif mais toujours symbolique, traduction immédiate des conflits inconscients et de sa vie fantasmatique, entraînant de temps à autre des interprétations de la part du thérapeute permettant la mobilisation de son Moi.

Ici, dans ces cas d'analyse précoce, les fantasmes s'expriment de façon crue, contrairement aux dessins de l'enfant de sept ou huit ans, où l'emprise du Sur-moi plus élaboré s'imprime dans le graphisme.

Dans ce même cadre de techniques d'inspiration analytique, il faut citer celle, particulière utilisée par H. FAURE (183) chez des enfants de huit à treize ans. Il s'agit d'une méthode portant sur un groupe d'enfant (quatre à six) en cure de sommeil collective durant trois semaines. Cette cure provoque une relation transférentielle très

accusée, facilite un comportement régressif, puis une reharmonisation avec riches projections des contenus inconscients en période parahypnique. FAURE réalise une longue narcose ; dans les instants où ils ne dorment pas, les enfants doivent dessiner leurs principaux rêves et associer librement à leur sujet. Dans un deuxième temps, leurs "documents hypniques" sont analysés en leur présence et leurs rêves à nouveau dessinés en séance collective, puis leur sont individuellement interprétés. Parfois le même rêve est dessiné trois à quatre fois. Il semble que la transcription graphique du rêve ne soit pas plus malaisée que sa traduction verbale et que les images graphiques sont même parfois beaucoup plus riches de significations immédiates que l'énoncé thématique du rêve. D'autre part "prêter une forme matérielle à l'image du rêve oblige à considérer attentivement chacune de ses parties qui pourront de la sorte développer pleinement leur force évocatrice".

La succession de dessins d'un même rêve permet d'étudier objectivement l'évolution et les mutations du contenu subjectif des rêves et mermet de poser le problème du rôle du rêve sur l'état vigil ultérieur, celui de la relecture des phénomènes [illegible] ou d'amnésie vis à vis d'expériences à fort coefficient émotionnel".

FAURE observe ainsi au cours de ces cures plusieurs types de dessins :

- dessins de rêves stéréotypés : cette stéréotypie se retrouve dans le graphisme, révélateur "modèle interne" qui [illegible] ne d'eidetisme ; "il émane de ces images que l'on a redessinées un pouvoir singulier bien difficile à décrire" (87), parfois le dessin fait disparaître le cauchemar (ce pouvoir libérateur avait déjà été décrit par JANET).

Il est certain qu'il y a là "de mystérieuses alliances... constituées par les alternances de destructuration de conscience, les rythmes de régression-restructuration de la personnalité vigile, la capacité d'expressivité et d'intégration des processus parahypniques".

- deuxième type de dessins, ceux des rêves "évolutifs" où d'une phase hypnique à l'autre, la trame symbolique se poursuit, ramenant souvent les mêmes personnages, et souvent les mêmes "pressentiments archetypiques" profondément enfouis dans la structure inconsciente de l'enfant. FAURE rappelle à leur sujet les "continued stories", sortes de rêveries poursuivies chaque jour décrites par Anna FREUD.

La succession des dessins est une grande aide pour le thérapeute qui cerne d'autant mieux le thème évolutif qui s'y projette et parfois précise un thème non soupçonné dans le discours oral. Il semble enfin, que la succession des rêves s'appuie aussi dans son

évolution sur l'apport positif que constitue le dessin. Il y a en quelque sorte "potentialisation" du rêve par le graphisme et meilleure évolutivité.

Au cours des différentes périodes observées en cure chez l'enfant, période de régression, d'ambivalence, d'hostilité puis de réharmonisation, les dessins des rêves évoluent aussi : attitude oblative et dépendante en phase régressive, puis symbolisme aggressif et souvent beaucoup plus violent que l'aggressivité apparaissant dans le discours oral.

L'enfant demi éveillé se situe "en face" de son rêve dessiné, l'intégre comme une véritable perception, il s'agit là d'un fantasme objectivé par sa transcription et donc partiellement captif. Ces dessins successifs permettent donc une progression du rêve significative, imposant une prise de conscience ou un phénomène de sevrage.

"Bref, le fait de dessiner contribue à accentuer la thématisation qui s'oriente soit alors dans le sens de l'enrichissement, soit dans le sens de l'appauvrissement".

- Il existe des dessins de "rêves surchargés". Le même rêve dessiné plusieurs fois est traduit par un graphisme de plus en plus riche. Il ne s'agit pas d'un processus de libre association d'idées mais au contraire d'un processus partiellement volontaire, comportant des évocations puisées dans le passé du sujet. "Objectiver ainsi à propos du rêve, une "idée réelle" aboutit souvent au dessin d'une puissance projective considérable, laquelle se rapporte de façon étonnante à un problème conflictuel fondamental, à un "traumatisme primaire".

- Enfin, il existe des dessins de "rêves dégradés" où la production graphique répétée d'un même rêve aboutit à un appauvrissement. Celui-ci peut être dû à un phénomène d'inhibition de "quant à soi" social mais en fait, les phénomènes de censure sont beaucoup plus rares en période parahypnique. Cependant, il peut se voir des phénomènes de résistance, phénomènes de défense qui disparaissent plus ou moins facilement.

En fait, "le cas le plus habituel est celui où la transcription dégradée d'un rêve à forte charge émotionnelle vient signaler au thérapeute, l'extraction momentanée des fantasmes foisonnant antérieurement autour d'un thème jusque là très mal intégré à la personnalité."

La transcription de plus en plus dégradée est alors indice de réharmonisation entre conscient et inconscient avec liquidation des signes d'aggressivité et de l'angoisse".

Quel que soit le type des dessins, ils ont donc tous une immense richesse projective ; leur contenu affecte une ressemblance très nette avec les mythes archaïques, les contes, les rêveries imaginatives, et sont souvent porteurs d'archétypes.

Nous avons longuement exposé les résultats des travaux de FAURE, effectués selon les règles de l'analyse freudienne, non pour minimiser toute autre technique d'utilisation du dessin en psychothérapie, mais pour mettre au mieux en évidence les différences essentielles entre l'attitude analytique et celle instaurée dans les autres techniques.

L'essentiel n'est pas le dessin lui-même, ni même l'interprétation qu'on en donne à l'enfant et l'erreur très grave serait de penser que le seul fait d'interpréter va guérir les troubles du comportement de l'enfant. L'essentiel est, en réalité, la relation thérapeutique qui se crée et la façon dont elle s'engage qu'elle soit cathartique, relationnelle, ou psychanalytique.

oOo

CHAPITRE VI

DE LA PEDAGOGIE A L'ART

Qui ne se souvient de l'heure de dessin hebdomadaire, obligatoire où, d'un oeil assoupi, il s'efforçait, bras tendu, de vérifier au mieux les lois sacrées de la perspective et de représenter de son crayon le plus réaliste un arrosoir de profil ou un jeu de quilles savamment écroulé ?

Si la maîtresse de l'école maternelle laissait sa jeune classe patauger librement dans la couleur, très vite, à sept ou huit ans, l'enfant se voyait enseigner une technique qu'il ingurgitait passivement comme autant de "trucs" destinés à le faire progresser vers un académisme monotone, traduction du réalisme visuel, domaine de l'adulte. Il y était lentement initié à un âge où il n'en avait nul besoin ni envie (et sa production imaginative en faisait foi, quand par chance, le professeur de dessin le laissait libre du choix d'un thème), ceci jusqu'à un âge de douze ou treize ans, où son adolescence le poussait plus alors à écrire, parler ou agir qu'à s'exprimer par la peinture ou le dessin dont on l'avait d'ailleurs prématurément dégouté.

Que faut-il donc penser de l'apprentissage du dessin ? Apprend-on à peindre, à dessiner ? Par ailleurs, le dessin ou la peinture ont-ils leur place, leur intérêt en tant que méthode pédagogique?

A cette dernière question, la réponse est affirmative et ceci de longue date : ZIEHEN (184) en Allemagne avait préconisé le dessin comme moyen d'éducation chez les débiles. Les pédagogues s'en étaient emparés très vite : KERCHENSTEINER (5) à Munich, BURK (4) insistent (en 1902) pour qu'on tienne compte de l'évolution de l'enfant dans l'établissement du programme enseigné.

BROEDERS (195) pense que le dessin, en classe maternelle a pour but l'illustration des contes et légendes racontées et le développement des dons d'observation. Même but d'acquisition d'une meilleure perception dans l'esprit de SCLIEBE (72) et de MOTT (37) ; de

même que VASILIEVA (186). Enfin, l'attitude de F. MINKOWSKA(92), donnant un conseil pédagogique, est bien différente lorsqu'elle a affaire soit à un type épileptoïde, soit à un type schizoïde.

Après CLAPAREDE, DECROLY(187), MONTESSORI font mention du dessin comme méthode éducative active développant esprit d'initiative, spontanéité, invention, dons artistiques, adresse manuelle et, au même titre que danse ou chant, facilite l'adaptation sociale (188). Tous s'accordent pour reconnaître au dessin le pouvoir d'augmenter les dons d'observation. Ce que LUQUET (24), lui-même, avait reconnu, ayant longuement étudié tant la pédagogie par le dessin que la pédagogie du dessin, sans cependant résoudre le problème de l'apprentissage du réalisme visuel à un âge ou l'enfant se contente pleinement du réalisme intellectuel. Il pensait pouvoir l'y amener en provoquant en quelque sorte une auto-critique de son propre style par l'enfant, l'initiant ainsi à certains artifices techniques qui sont le propre du dessin adulte.

Au-delà du seul don d'observation, toute faculté intellectuelle est stimulée chez l'enfant et celui-ci accède ainsi au domaîne de la connaissance : connaissance dont il donne la preuve par l'enrichissement en multiples détails au stade du réalisme intellectuel. Partant de ce fait, WIDLOCHER observe : "on voit la parenté étroite entre le dessin d'observation et la rédaction littéraire. C'est l'expression graphique que l'éducateur doit encourager comme il développe l'expression orale ou écrite".

Et parce qu'ils voient une telle similitude entre dessin et expression orale, en tant que valeur éducative et rôle expressif, un certain nombre de pédagogues suggèrent un élargissement du domaine du dessin, une étroite collaboration entre enseignants de dessin, histoire, géographie et littérature (189) : la rédaction littéraire étant beaucoup plus riche et nuancée quand elle a été quelque temps avant d'être écrite, précédée de son illustration graphique. Ce qui demande à l'enfant un effort et une adaptation beaucoup plus personnelle.

Reste à savoir comment développer et stimuler cet effort d'expressivité. Nous avons vu que LUQUET prudemment s'efforçait de modifier le style de l'enfant pour l'amener au stade du réalisme visuel sans être pour autant, convaincu de l'utilité de cette méthode ni de son bien-fondé. Le désintérêt spontané de l'enfant pour le dessin, constaté vers douze ou treize ans, sonne-t-il l'heure de l'académisme ? Et pousser l'enfant dans cette technique passive n'est-ce pas plutôt le détourner définitivement de cette voie expressive ?

C'est ce qu'a pensé ARNO STERN (190) dont les publications nombreuses concernent tant les techniques de l'éducation artistique proprement dites que les origines de la création plastique et des possibilités de son épanouissement dès l'enfance, fait controversé

par la plupart des auteurs traitant d'esthétique. Bien sûr, STERN reconnait que le souci narratif, le besoin de signifier, sont au premier plan chez l'enfant, mais affirme cependant qu'il s'agit là de ce que WIDLOCHER dénomme "la transposition d'une sensation interne" d'un gout de la matière à maîtriser, au delà de l'aspect formel, d'un goût profond pour la trace laissée.

C'est en fonction de ce goût immanent mais très largement masqué par l'aspect narratif immédiat du graphisme qu'il établit les règles de sa pédagogie.

Il n'y a qu'un seul don à préserver (190 bis) et valoriser chez l'enfant : ce n'est pas sa technique descriptive (pas plus que les règles de grammaire chez un poète) mais ce goût et ce don personnel d'expressivité graphique. Dès lors, se dégage, au-delà du signe, la forme, le langage plastique. Et celui-ci, préservé, pourra continuer de s'épanouir librement chez l'adolescent, source de jubilation pour celui-ci.

C'est en cela que STERN affirme la possibilité d'une création esthétique chez l'enfant : ce langage plastique, étant langage de l'art. Et il fait remarquer combien il est habituel pour l'adulte de se laisser séduire par le seul côté anecdotique descriptif du dessin d'enfant, de se contenter de déchiffrer ce système de signes graphiques souvent en en contrôlant l'agencement sans se soucier d'aller au-delà ; et l'enfant lui-même l'y incite pour qui tout l'intérêt est de peindre et de dessiner au moment même où il le fait, l'acte de créer le comblant en lui-même, sans qu'il cherche plus loin satisfaction dans la contemplation de la matière et de la forme qu'il vient de manipuler.

Cette immédiateté de sa création, l'anecdote qu'elle semble conter, pourrait faire oublier que "l'image nous enseigne qu'il faut chercher au-delà des évidences trop manifestes" et que "le langage des images couvre une zône de la vie intérieure différente de celle des idées dont se nourrissent les mots" (6).

Ce langage intérieur qui, pour STERN, est présent dès l'enfance, c'est lui qu'il veut protéger, découvrir, faire éclore et il refuserait d'appliquer au graphisme enfantin cette remarque de Marcel GRIAULE sur l'art magique des peuples dits primitifs : art, dit celui-ci où le signifié l'emporte sur le signifiant ; ces oeuvres tendent au symbole et au signe et ne deviennent esthétiques que secondairement et à titre accessoire". Pour elles, "le spectateur ne compte guère". La beauté n'est jamais fortuite ni accessoire dans l'oeuvre de l'enfant aux yeux de STERN ; jamais il ne se place vis à vis de l'enfant comme psychologue ou thérapeute, encore moins comme psychanalyste, tout en en reconnaissant les positions respectives, mais toujours en pédagogue avide de faire surgir au-delà de la narration la beauté de la forme, le goût de s'exprimer à travers un certain matériau. Et il prétend que la beauté soudaine de certaines

peintures d'enfant ne tient pas seulement au charme naïf du récit ni à l'émotion de ce qui est signifié, mais qu'elle surgit là, pour elle-même et qu'il se doit de l'aider à paraître.

Comment s'y prend-il ?

Dans son esprit l'atelier de peinture n'a rien à voir avec une garderie occupant l'enfant l'après-midi du jeudi. Eduquer, c'est agir. Et la peinture est de toutes les activités plastiques la plus riche en vertus éducatives. Mais il est nécessaire de créer "une ambiance propice à cette libération de la forme au dépens du signe"(8).

L'enfant abordant le matériau, sans préjuger de la technique, sans "cette sorte d'inhibition de l'homme inexpérimenté devant la matière inerte" (191) encore, faut-il lui en faciliter le maniement de telle sorte que la "peinture soit, d'abord activité spontanée, puis technique évoluée, soumise à la fantaisie de l'enfant" et que "l'imaginaire se transpose dans la réalité de l'oeuvre. ...Cette expérimentation mène, dit-il, à la connaissance sans nuire à l'Imaginaire".

La présence de l'Educateur est toujours nécessaire,présence bienveillante, active, discrète qui ne cherche ni à interpréter, ni à diriger le travail, mais par l'intérêt qu'il porte crée cette atmosphère spéciale de l'atelier. Jamais il n'apporte de correction au tableau, évite seulement qu'un enfant découragé, instable ou inhibé n'abandonne trop vite le projet commencé, jamais il ne note; jamais il ne compare deux tableaux entre eux ; il n'y a pas de compétition. Les moyens sont mis en commun, un pinceau par couleur et non pas un pinceau par enfant ; la table supportant les godets de couleurs étant centrale, chaque enfant travaillant debout face au mur où est épinglée sa feuille de papier, se retourne pour prendre le pinceau de son choix. Le dessin est proscrit ; il n'y a que dix à quinze élèves réunis en une séance de une à deux heures une fois par semaine. L'éducateur est là pour enseigner l'art de doser la couleur, d'éviter les bavures, pour encourager, évitant tout commentaire pendant que l'enfant travaille, ne parlant de l'oeuvre que s'il en a identifié clairement les éléments sinon, évitant les questions. Tout ceci est loin de l'enseignement classique du dessin qui "commet cette profonde erreur de ne viser qu'au perfectionnement des moyens de figuration, sans tenir compte des rapports entre les formes et les contenus émotifs dont elles sont chargées" (190). Au contraire il pense que l'évolution libre des facultés créatrices intensifie les moyens à la mesure des besoins d'expression de l'enfant. Si l'enfant emprunte des images à la nature, ce n'est jamais pour les "reproduire" dans ses tableaux. Il ne fournit donc aucun modèle à l'enfant, ce qui paralyserait son geste, lui faisant douter de ses moyens ; mais il favorise les conditions dans lesquelles celui-ci saura au mieux s'exprimer.

Et c'est pourquoi, à ses yeux, l'artiste est mauvais éducateur. Car son but est la beauté, tandis que celui de l'enfant est l'activité créatrice. Il compare enfin l'atelier tant au temple, au théâtre qu'au cirque. Il en constate les vertus thérapeutiques, son efficacité cathartique, souvent son retentissement bénéfique sur le travail scolaire ou l'adaptation familiale. L'observation, déjà citée, rapportée par BOBON (150) en fait foi : chez cette enfant "il existait au début une discordance nette entre ses oeuvres et sa personnalité apparente, une dissociation, une véritable inversion chez elle entre le vécu imaginaire et le vécu réel ; dans la réalité en effet, le comportement de Caroline exprimait tous ses conflits, ses défenses, sa névrose ; au contraire, son "imaginaire" projeté dans ses "fantaisies" artistiques traduisait une réalité sentie et vécue sans manifestation névrotique".

L'amélioration sur le plan des symptômes s'accompagne d'un appauvrissement continu du dessin qui se dégrade, perd sa vigueur et son classicisme et même sa couleur. Il y a inversion des termes : inversion des conduites réelles et des conduites imaginaires notée simultanément par STERN et la mère de l'enfant, et BOBON conclue sur la valeur de langage de cette oeuvre picturale.

Si ses premières peintures avaient un attrait esthétique plus grand, il n'en est pas moins vrai que "l'éducation artistique ne part nullement du principe de susciter des vocations d'artistes", mais la fréquentation assidue de l'atelier avait permis à l'enfant, par le biais d'une grande aisance technique, tout à la fois une expression juste et le bénéfice d'une catharsie.

En définitive, qu'est la peinture pour l'enfant ? :"une activité agréable mais aussi elle exige un effort, elle capte toutes ses facultés sensorielles, mentales, affectives. Jeu et travail, qui délasse et vivifie. Ce n'est pas un commencement, ce n'est pas une forme incomplète de l'art adulte, mais un art particulier avec ses valeurs propres". (190)

Et parce que cet art de l'enfant surprend parfois l'adulte par la justesse du ton, l'agencement des couleurs, la naïveté, et provoque en lui étonnement ou émotion, on a voulu l'assimiler à l'art adulte ; et partant, établir des comparaisons d'ordre esthétiques d'où l'on puisse extrapoler à des considérations psychologiques. C'était mêler sans s'en rendre compte deux champs d'investigation différents, la Psychologie de l'enfant et l'Esthétique, la Psychiatrie et l'Art ; or, dès 1925, PRINZHORN écrivait : "la Psychiatrie tire plus d'enseignement de l'art qu'elle ne lui en donne". (192)

Le problème semblait clos et résolu de savoir quelle parenté l'enfant pouvait avoir avec les Primitifs qu'ils soient Flamands ou

Toscans ; il en a effectivement la vivacité des couleurs pures, l'hiératisme des visages, l'étagement des plans. Mais si l'oeuvre peinte est l'alliage mystérieux d'un monde mental, visuel, manuel, en proportion plus ou moins audacieuse, et si le Moyen-Age, malhabile encore, fait preuve d'une haute spiritualité, l'esprit qui commande l'oeuvre n'est pas le même : ce qui rapprocherait Primitifs et Enfant, c'est l'absence de métier, de technique.

Mais pour être timide, hésitante, la main n'est pas guidée par le même souci chez l'adulte du XVème sous la pression de la société dont il fait partie créant oeuvre durable, et chez l'enfant soucieux du seul instant présent et de sa seule émotion.

Il s'agit chez le peintre du XVème d'oeuvre adulte et c'est lui faire injure sans comprendre son "Primitivisme" que de l'assimiler à l'enfant. C'est aussi placer celui-ci dans une situation fausse : leur but diffère en son esprit même.

Même remarque pour l'homme qui, gravant les peintures rupestres, fit s'élancer, utilisant astucieusement les bosses et les creux des rochers, les chasses tumultueuses de bisons et de chasseurs schématiques. Il s'agit là d'oeuvres d'adultes et jamais l'enfant ne fut d'ailleurs capable d'un tel mouvement d'envolée.

Pourtant la parenté de l'homme de la préhistoire et de l'enfant se discute encore : parfois, très subtilement, telle l'observation de FERDIERE (193) sur la compréhension du symbolisme préhistorique par l'enfant à propos de la Venus aurignacienne. Ce n'est pas parce qu'il a l'intuition d'analogies formelles que l'enfant met en ce qu'il crée, la même intentionnalité que cet adulte de la préhistoire.

Même erreur de jugement lorsqu'on assimile l'enfant aux Naïfs, Surréalistes ou peintres modernes (194). Ces derniers sont ce qu'ils veulent être, de façon consciente préméditée : même impulsivité, même choix affectifs de couleurs étonnantes chez les surréalistes et l'enfant. Mais pour être automatique, la pensée ou l'acte de peindre exige du surréaliste un effort de concentration de tout son être. Sa création est voulue dans son apparente spontanéité (195).

L'art de l'adulte évolue parallèlement au monde de la pensée. Si la volonté de naïveté des Naïfs est recherche, plus encore l'art moderne qui puisant aux mirages d'un Inconscient récemment découvert, en explore la possible traduction plastique dans une volonté de recherche expressive que l'enfant ignore.

Mais qu'il s'agisse pour certains de faire part d'une certaine hyperesthésie difficilement formulable, ce qu'avoue Henri MICHAUX quand il parle de sa peinture : il écrit : "Un carrefour

d'impressions en moi qui tend à devenir forme..., Une impression d'existence à donner qui vient de ma cénesthésie assez singulière, j'en conviens. Une très grande tension qui va vers une existence... C'est la charge émotive qui importe.", ou qu'il s'agisse pour d'autres de figurer le réel sous un mode qui se veut sincère , "les seules images qui soient excellentes sont celles qui ont cette puissance de suggestion" (6) et qui définissent l'oeuvre d'Art.

C'est la puissance de suggérer qui définit la Beauté, que COURBET disait être le but de l'effort du peintre. COURBET avait dit "l'art c'est une magie suggestive contenant à la fois l'objet et le sujet, le monde extérieur à l'artiste et l'artiste lui-même".

"Il faut se garder", dit encore HUYGHE, "de ramener l'Art au domaine des idées ; mais il importe de mettre celles-ci à son service pour approcher sa nature véritable et mesurer ses possibilités comme ses limites". (196)

Quête de la beauté, qui est qualité et non quantité chiffrable, atteinte si l'effort du peintre aboutit et quête de la connaissance ; pour HUYGHE, l'Art est conquête et savoir de l'homme.

Ce que HUYGHE exprime avec sa sensibilité consciente, les analystes l'expriment sous une autre forme. FREUD rapprochait sous les mêmes règles de condensation et de déplacement, Rêve et Art, et BAUDOUIN (197), en 1921, explore de façon similaire, Rêve ou Dessin. Le choix des symboles y est identique.

Le jeu lui même est proche de l'art : "Si le jeu manifeste d'une manière plus habituelle les déplacements ludiques", dit BAUDOUIN, "si le rêve les rencontre plus accidentellement, l'art quant à lui, les présenterait moins constamment que le jeu, mais plus nettement que le rêve."

Ce que Sophie MORGENSTERN observait également au Congrès de Psychiatrie de 1931 :
"Dans les moments difficiles de sa vie, l'enfant s'évade dans un monde imaginaire où rien ne l'empêche de réaliser ses désirs. Les manifestations visibles de cette fuite sont les jeux, les contes et les dessins. Toute une activité libératrice s'accomplit dans l'inconscient".

Et c'est parce qu'elle permet une meilleure connaissance de lui-même que l'histoire de l'art en tant qu'histoire de l'homme a son utilité (196).

L'oeuvre d'enfant est bien loin de cet effort tendu vers la beauté. Certes, il sait parfois émouvoir et suggérer. Mais cette puissance d'évocation ouvre sur son monde particulier qui, pour

être émouvant lui est personnel. Il nous ramène au seul problème qui le concerne, celui de la relation.

N'a-t-il cependant rien à voir avec la Beauté telle que l'entend l'adulte. Il est capable d'émotion esthétique mais dans quelle mesure l'y intéresser ? Doit-on, et de quelle manière, l'amener à la contemplation de la Mona Lisa ? Il est dès son enfance submergé par l'image sous toute forme : publicité pharmaceutique s'abritant derrière une peinture italienne ou réclame de séjour méditerranéen sous-titrant la photographie d'un antique. Ses livres de classe lui assènent sous forme de chromos la coupe flamboyante du muscle strié en Sciences Naturelles et les lances de la rédition de Breda en Histoire. La part du texte s'est amenuisée ; Comment lui apprendre à observer, à reconnaître la Beauté dans le fatras de l'imagerie quotidienne ? Comment l'y amener, de telle sorte qu'il puisse être capable de choix plus tard, de préférence ? Selon sa personnalité, puisque le goût esthétique lui-même est index de personnalité (198) et qu'on a pu établir (ou tenter de le faire) une séméiologie de la contemplation esthétique (199) ?

C'est là tout le problème de l'enseignement en matière d'esthétique, qu'on ne peut séparer de celui de la pédagogie du dessin. Comme on préserve son goût expressif, on se doit de lui apprendre à regarder et de faire en sorte que sa vision ne soit pas d'une facilité passive dans un monde où l'Image est reine et où "l'oeil intoxiqué de mobilité ne connait plus la pause qui laisse éclore l'émoi nuancé ou la méditation".(6).

oOo

"L'art est le seul moyen de livrer la partie réelle et incommunicable de nous-mêmes, d'exprimer l'ineffable qui est notre moi individuel". (200).

Ne pourrait-on pas en dore autant du dessin d'enfant ? et ne serait-ce pas cela qui le rend si fascinant pour l'adulte, et celui -ci ne se penche-t-il pas vers lui pour mieux comprendre l'enfant mais s'y redécouvrir aussi ? Vivant une époque qu'essoufle un rythme infernal ne sachant pas s'isoler au calme d'une lecture, "juif errant des sensations" qui s'imposent à lui en intruses, peut être est-ce pour cette raison qu'il fixe son regard sur "le poete et l'artiste, l'enfant et le fou, communauté hétéroclite parfois choquante, où sont groupés ceux qui activement ou passivement, vivent encore en prise directe sur leurs mobiles intimes, hors du communisme des activités rationnelles" (6).

N'est-il pas extraordinaire, en effet, d'observer cet enfant peignant ou dessinant : le temps, pour lui s'arrête, inattentif à tout ce qui n'est pas l'espace graphique qui lui fait face, il progresse, s'arrête, se reprend et tout à coup d'une main qui n'hésite pas, choisit la couleur et le trait qui livrent à nos yeux un message qui nous charme dont le sens caché nous retient, étonnés et dont la facture n'appartient qu'à lui-même.

Si H. EY a pu écrire que "le surréaliste fait du merveilleux tandis que l'aliéné est merveilleux" (201) il en est de même pour l'enfant.

Certes, avant tout il veut signifier; autant par son geste, son cri que par son trait, "jasis graphique", jeté au travers du papier, première ébauche de sa conquète du monde, plus tard par un graphisme plus élaboré, plus riche où se marquent tout à la fois sa position dans le temps et dans l'espace et cet élan personnel qui est sa façon d'être au monde et d'investir celui-ci. Il y imprime immanquablement les étapes de son évolution : il "est" dans son dessin comme il est dans chacun de ses actes, tout au long de sa croissance.

Expression de son intelligence, traduction d'une perception de plus en plus affinée de la réalité et de ce qu'il y projette, le graphisme de l'enfant lui est un miroir fidèle, précieux point de repère évolutif.

Mais surtout "il est capable du continu dont la parole est incapable, il l'emporte sur elle en évidence et en précision" (202).

Evidence et précision quant à la maturation psycho-sensorielle de l'enfant, à tel point que, codifié par le génie inventif des psychologues, le dessin est devenu le moyen privilégié de juger des facettes de l'intelligence et de la personnalité; surtout, il est devenu moyen de rélation, une "certaine façon de dire" (ce que CROCE disait de l'art lui-même) en même temps qu'un émerveillement pour l'adulte.

Moyen de relation avec cet enfant qui livre ainsi son monde intérieur au regard d'autrui, "ce monde inconnu, inexprimable de ce que l'on ressent, de ce que l'on imagine, de ce que l'on rêve" (6) et cette optique relationnelle reste en fait, la seule attitude psychologique valable à qui veut se servir du dessin.

Système semeiologique, projection de la vie psychique, dont la beauté formelle est parfois indéniable le dessin de l'enfant est avant tout une méthode d'approche, jamais une fin, mais un possible dialogue, une confidence.

oOo

Vu, le Président de Thèse

L. MICHAUX

Vu, le Doyen de la Faculté

G. BROUET

Vu, et Permis d'imprimer

Le Recteur de l'Académie de Paris

J. ROCHE

BIBLIOGRAPHIE

1 - NAVILLE

Enfance 1950. Numéro spécial Octobre n° 3 et 4
Titre : Eléments d'une bibliographie critique relative au graphisme enfantin jusqu'en 1949.

2 - STORA

Bulletin de psychologie : Numéro spécial de 30 Novembre 1963
225 - XVII - 2 - 7 p. 266.

3 - COOKE

Art teaching and child nature. Jornal of Education 1885 London

4 - F. BURK

The genetic versus the logical in drawing. Pedag. Semin. 9, 296, 1902.

5 - G. KERSCHENSTEINER

Die Entwicklung der seischnerischen Begabun Munchen. 1905.

6 - René HUYGHE

Dialogue avec le visible. Flammarion.

7 - J. BOUTONNIER

Les dessins d'enfants.
Paris. Ed. Scarabée, 125 p. ; 1953.

8 - WIDLOCHER D.

- L'interprétation des dessins d'enfants.
Charles DESSART Ed. Bruxelles 1965

- Etude du dessin d'enfant comme moyen de communication. A; Hyg. mental 54 : 165 - 9.
- Le dessin d'enfant, source de plaisir et mode de communication. D. Riv. Iper Freniat 89 : 162 - 74 - Février 1965.

9 - Siegfried LEVINSTEIN

Untersachgen über das Zeichnen der Kinder bis zum 14 Lebensjahr. Mit Kulturis Lorischen und ethnologischen Parallelen (Leipzig 1905).

Chapitres I et II.

10 - M. PRUDHOMMEAU

Le dessin chez l'enfant. P.U.F. 1947.
1 - Dessin et écriture chez l'enfant. Enfance, n° 2, 117-25, 19??
2 - L'enfance anormale. Le problème pédagogique et social. P.U.F. 1949.
3 - Les enfants déficients intellectuels. 305 p., P.U.F. 1956.

11 - H. WALLON

De l'acte à la pensée. Paris, 1942 p. 121.
1 - Préambule (le dessin chez l'enfant). Enfance. N° 3-4, 1-4, 1950.
2 - La kinesthésie et l'image visuelle du corps propre chez l'enfant. Bull. Ps. de l'Univ. Paris. 7, 239-46, 1954.
3 - LURCAT L. - Graphisme et modèle dans les dessins d'enfants. J. Psychol., 5, 257-94, 1957.
4 - Le dessin du personnage par l'enfant : ses étapes et ses mutations. Enfance. N° 3, 177-211. 1958.

12 - GUILLAUMIN

Une méthode longitudinale de la personnalité de l'enfant telle qu'elle s'exprime dans le dessin et le comportement. Enfance 1950 N° 5 Nov.-Décembre p. 495.

13 - LAMPRECHT

Les dessins d'enfants comme source historique. Acad. Royale de Belgique. Bull. de la cl. des Lettres. N° 9 et 457, 1905.
1 - Communication in ROUMA. Langage graphique chez l'enfant. ch. 9, 243-62, 1913.

14 - NAVILLE

"De la tache au trait". Enfance 1950. N° 3 et 4.

15 - PIAGET et INHELDER

La représentation de l'espace chez l'enfant.
P.U.F. 1948.

16 - L. BENDER

Un test visuo moteur.
P.U.F. p. 21 et 42, 1957

16 bis - E.M. KOPPITZ

The BENDER gestalt test for children ; a normative study.
J. Clinical Psychol. n°16 Oct. 1960.

17 - GESELL et AMES

A. GESELL : L'enfant de cinq à dix ans. P.U.F. 1942
AMES : The development of directionality in drawing.
J. of Genet. Psychol. 68, 45-61, 1946.

18 - L. BENDER

Gestalt priciples, in the side-walk drawings and games of children. J. genet. Psychol. 41. 192-210 - 1932.

19 - L. LURCAT

Rôle de l'axe du corps dans le départ du mouvement
Psychol. Fr. N° 3,6, 305-10, 1961.
Etudes des facteurs kinesthesiques dans les premiers tracés enfantins. Psychol. Fr. N°4, 7, 301, 1962.

20 - R. ZAZZO

- Le dessin chez l'enfant. Bull. gr. ét. Psychol. Université Paris N°9, 10-13, 1948.
- Le geste graphique et la structuration de l'espace. Enfance N°3, 3, 189-204, 1950 (numéro special).
- Les dessins de l'enfant. Bull. Ps. Univers. Paris N°7, 4, 427-30 1951.

21 - Wilhelm AMENT

Entwiklung von sprechen und Denken beim Kinde Lepzig 1893.

22 - KROTZCH W.

Rythmus und Vorstelling in der ersten Kinderzeichnung in der Lehresforthil dung Prague J.g. I - 1916.

23 - Charlotte BULHER

- Kunst. u. Jugend.
  Zsch. f. Aesth. u. allg. Kunstwissenso 20, 288, 1906.
- Kindheit. u. Jugend Genese des Bewusstseins
  Psychol. Monogr. Leipsig 1931.

24 - G.H. LUQUET

- Le premier âge du dessin enfantin. Arch. de Psych. 1912,12
- Les dessins de l'enfant - Paris 1913.
- Les bonhommes têtards dans le dessin enfantin.
  Journ. of Psychol. 1920, 17.
- La méthode dans l'étude des dessins d'enfant
  Journ. de Psychol. 1922.
- La narration graphique chez l'enfant
  Journ. de Psychol. 1924.
- Le réalisme intellectuel de l'art primitif
  Journ. de Psychol. 1927.
- Le dessin enfantin Paris Alcan 1927
- L'art primitif. Paris 1930.

24 bis - A. BOUSSION-LEROY

- Dessins en transparence et niveaux de développement.

25 - JAMES SULLY

- Studies of children. Londres 1895.
  Traduction française Alcan 1898.

26 - G. ROUMA

- Le langage graphique de l'enfant. Mish et Thron
  Bruxelles 1912.

27 - Kurt DIX

Kôperliche und geistige Entwiklung eines Kindes : Heft. 2.
Die Sinne Lepzig 1912.

28 - Wilhelm WUNDT

- Elements der Vôlkerpsychologie Peipsig. 1912.

29 - H. HETZER

- Kind und schaffen. Experimente Uber konstructive
  Betätigungen in Kleinkindalter.
  Quelle u. Studien z. Jugend. Helft 7. IENA 1931.

- die. Symbolishe Dartstellung in der frühen Kindhei Winer Arb. z. pädag. Psychol. Helft. 2,3, Win. Leipzig N.Y. 1926.

30 - P. MALRIEU

- Observations sur quelques dessins libres d'enfants. J. Psychol. Norm. et Pathol. N° 2, 43, 229-44, 1950.

- Developpement de la perception des couleurs chez l'enfant. P.U.F. 1957.

31 - MERLEAU-PONTY

- Le dessin enfantin. Cours de Psychol. pedag. Bull. GR. et Psychol. Univ. Paris 8, 12-3, 1950 et 9, 6-10, 1950.

32 - Florence GOODENOUGH

- Measurements of intelligence by drawings Yonkers Worl. Book 1926.

- L'intelligence d'après le dessin. Le test du bonhomme P.U.F. 1957

33 - P. WAGNER

- Das freie Zeichen, von volkschullekindern. Zsch. f. angew. Psychol. 8, 1, 1914.

34 - Otto KRAUTLER

- Die Entwicklung des plastichen Gestaltens beim vorschulpflichtigen Kinde. Ein Beitrag zur Psychogenese der Gestaltung. Beil. 503 (Zsch. f. angew. Psychol. Leipzig 1930).

35 - Hans MARTIN

- Stile und stilwandlungsgesetze der Kinderzeichnung, nachgewiesen in den Menschenzeichnungender Volgsschulkinder. 1932.

36 - P.F. GRIDLEY

- Graphic representation of a man by four years old children in nine describes drawing situations 1938. Genet. Psychol. Monogr.

37 - MOTT

- The development of concepts. A study of children's drawing. Child Developm. 7, 144-8, 1936.

38 - HSIA

- A revision of Goodenough'"draw a man" t
Clin. Journ. Educ. Psychol. 1940.

39 - V. FONTES, LEITE DA COSTA, FERREIRA.

- Contribuiçao para o estudo do testd de Fay aplicado em crianças portugesas..(criança portugesa. 1944)

40 - MAC CARTH

- Variabilités des notations dans un test de dessin.
The Journ. of Psychol. 1944.

41 - L. MAITLAND

- Note on eskimo drawings
The North western monthly. 444, 1899.

42 -

- Le dessin de l'enfant. Premières représentations humaines
Charles Bried. Enfance Oct. 1950.

- La sexualité à travers les dessins de l'enfant
Juliette FAVEZ-BOUTONNIER.
Revue de Neuro-psychiatr. Infant. 1959 : 7 N°1 et 2.

- Sexual identification in children's drawings of human figure.
Bielianskas V.J. Jour. Clin. Psychol 16: 42-4, janvier 60

- The adaptation and validation of the draw a person test as a measure of self concept. BODWIN R.F. and Max BRUCK.
J: Clin. Psychol Oct 1960.

- An investigation on the meaning of human figure.
DENNIS K. KAMANO J. Clin. Psychol. Oct. 1960, N°16.

- The representation of physique in children's drawings
A.B. SILVERSTEIN - H.A. ROBINSON. 1961
Journ. Consulting Psychol. Vol. 25. N°2, 146-148.

- Effect of self esteem on drawings of human figure
DAVID M. GRAY and ALBERT PEPITONS. Journ. consulting Psychol. 1964. vol. 28 n°5, 452-55.

- The self image in the Draw a person test and self portraits drawings. Journal of Perspective techniques Vol. 27.
Sept. 1963 n° 3.

- The reliability of sexe of first figure drawn by children
M. HAMMER. J. Clin. Psychol. Avril 1964. 20:251-2.

- Recognition of children's faces. ALVIN G GOLDSTEIN and JUNE E CHANCE Child Developm. Mars 1964 vol. 35 n° 1. Le portrait d'après nature P. BELVES.

- The body image identification test : a quantitative projective technique to study an aspect of body image ELEANOR G. GOTTESMAN and WILLARD E. CALDWELL. The Journ. of genetic Psychol. Mars 1966 Vol. 108.

43 - H. FAY

- Une méthode pour le dépistage des arriérés dans les grandes collectivités d'enfants d'âge scolaire. Bull. de la Ligue d'hygiène mentale 7, 1923.

- L'intelligence et le caractère ; leurs anomalies chez l'enfant. Paris 1934.

44 - WINTSCH

- Les dessins d'enfants et leur signification. Le dessin comme témoin du développement mental (Payot Lausanne et Z. Kinderpsychiatrie 1935 -2-69-83)

45 - A. REY

- Epreuves de dessin, témoin du développement mental 1946-reprise- Archives de Psychol. 1947-32.

46 - Karen MACHOVER

- Personality projection in the drawing of the human figure. Thomas publisher Springfield (Illinois 1949 et 1953.)

47 -

- cf. de PLATON, de XENOCRATE à LEONARD de VINCI cités par René HUYGHE (Dialogue avec le visible p. 67)

48 - MERLEAU-PONTY

- Phénoménologie de la perception Gallimard 1945.

49 - MEILI

- Les perceptions des enfants et la psychologie de la Gestalt. Arch. Fr. de Psychol. 1931-32.

50 - M.A. SAMIER

- Contribution à l'étude de la perception chez les jeunes enfants au moyen du dessin de l'éléphant d'après trois types de modèles. Rev. de Neuro-Psych. Infant. 1965 13 n° 1 et 2 p. 201.

51 - J. PIAGET

- Le langage et la pensée chez l'enfant.
  Delachaux et Niestlé 1930, 1948.
- La construction du réel chez l'enfant.
  Même éditeur 1937.
- La genèse du nombre chez l'enfant (avec A. Szeminska).
  Même éditeur 1950.
- Le développement de la notion du temps chez l'enfant.
  P.U.F. 1946.
- La représentation du monde chez l'enfant.
  P.U.F. 1947.
- Les mécanismes perceptifs
  P.U.F. 1961.

52 - S. SCHRENK

- Uber der Verständnis für blidlishe Darstellung bei Schulkindern. Wiss. Beitr. z. Pâcag. u. Psychol. Heft. 5
  Leipzig 1914.

53 - M. AUPECLE

- Performances éthiopiennes au test de Goodenough
  Enfance 2, 169, 85, 1955.

54 - L. H'ANG

- Psychologie des dessins d'enfants
  Shangaï Commercial Press 1938.

55 - Georges RIOUX

- Dessin et structure mentale.
  Thèse de Doctorat ès lettres. Alger 1951 P.U.F.

56 - C. RICCI

- L'arte del bambini Bologne 1887.

57 - André MALRAUX

- Les voix du silence N.R.F. 1951.

58 - Claude KOHLER

- L'image du monde extérieur et de sa propre personne chez l'enfant.
  Annales Medico-psychol. 123 T. n°2 Fév. 1965. Lyon.

59 - M.V. O'SHEA

- Some aspects of drawing (Educ. Review 1897 14, 263.)

60 - G. MUTH

- Ueber Ornamentations Versuche mit Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren Entwicklung parallelen von drei Kindern. Zsch. f. angew. Psychol. 7, 223, 1913.

61 - A. TOURNAY et ALBITRECCIA

- Image de soi et mouvement chez l'enfant. Rev. de Neuro-Psych. Inf. 1959 7 n°11-12.

62 - Jean CHATEAU

- Attitudes intellectuelles et spatiales dans le dessin Paris C.N.R.S. 1965. 183 p. Monogr. franç. de psychologie IX.

63 - L. LURCAT.

- Evolution du graphisme entre 3 et 4 ans. La différenciation entre le dessin et l'écriture. Rev. de Neuro-Psych. Infant. 1965. 13 n° 1-2 P. 31.

63 bis -

- Perceptual Motor development in children retarded in reading ability. FRANCK M LACHMANN. Journ. of Consulting Psychology Octobre 1960 vol. 24 n° 5 p. 427.

63 ter -

- Further evidence concerning the effect of handwriting habits upon the location of drawing. WAYNE DENNIS and E. RASKIN Journ. of Consulting psychol. Dec. 1960 vol. 24 n°6 p. 546.

64 - F. de SAUSSURE

- Cours de linguistique générale Payot 1960.

65 - J.P. SARTRE

- L'imaginaire. Gallimard 1940.

66 - S. FREUD

- La science des rêves P.U.F. 1950.

67 - Irène JAKAB

- Le rôle des dessins dans la psychiatrie infantile. Psychiatria Bâle n° 5 : 134. 311-21 1957

- Expression graphique et définition verbale des idées abstraites chez les enfants. Annales medico-psychol. 117 T.2. Juillet 959.

- Le rôle diagnostique du contenu et du style des dessins d'enfants. Annales médico-psychol. 115, T n° 3 Oct. 1957.

Chapitre III

68 - M. DRESSOIR

- Aestetik und Allg. Kunst-wissencha ft. Stuttgart 1906.

69 - Kl. KRIEGER

- Wer kannzeichnen ? (Zweibrücken 1921)

70 - Werner MEINHOFF

- Die Bildgestaltung des Kindes Leipzig Berlin 1930.

71 - HARMS

- The psychology of formal creativness. Six fundamental types of formal expression . J. Genet. Psychol. 69, 97-120 1946.

72 - G. SCHLIEBE

- Erlebnismot orik und zeischnerischen (physiognomorisher Ausdruck bei Kindern und Jugendlichen (sur Psychogenese der Ausdruckgestaltung). Zsch. f. Kinderforsh n° 2, 43, 49-75, 1934.

73 - CLAPAREDE

- Plan d'experience collective sur les dessins des enfants. Arch. Psychol. 6, 276-8, 1907.

73 bis - DELACROIX

- Psychologie de l'Art. 1927

74 - M. POROT

- Le dessin de la famille. Exploration par le dessin de la situation affective de l'enfant dans la famille. Pédiatrie n° 3,7, 359-81. 1952.

- Le dessin de la famille
Revue de Psychol. Appliquée Paris 1965. 15 n° 3. p.179-192

- Reactions of children within family groups as measured by the bene-anthony tests. HARRIET LINTON, BESLE, GROSSI et JACKSON. J. Ment. Sci. 107 : 308-25 Mars 1961.

75 - MIRA Y LOPEZ E.

- Etude sur la validité du test myo-kinatique psycho-diagnostique. Année Psychol. 575, 1951.

- Le psycho diagnostic myokinetique Centre de Psychol. Appliquée 1951 (55 p.).

76- W. HEGAR

- La graphologie par le trait Vigot 1938.

77 - H. GOBINEAU, M. STAMBACK, J. de AJURIAGUERRA.

- Séméiologie de l'écriture enfantine. Aspects cliniques des déréglements graphiques chez l'enfant.
Semaine des Hôp. Annales de Pédiatrie n° 14, 34, 1-9,1958.

78 - R. ALSCHULER et L. HATTWICK

- Pianting and personality.
A study of young children Univ. of Chicago 2 vol. 1947.

- Easel painting as an index of personnality in pre-school children. Amer. J. Orthopsychi. 13, 616-25, 1943.

79 - A. SILVERSTEIN et H. ROBINSON

- The representation of orthopedisability in children's figure drawing. J. Consult. Psychol. 20, 333-41, 1956.

80 - L. HANDLER et J. REYHER

- The effects of stress on the draw a person test (DAF)
Journal of Consult. Psychol. 1964. 28 n° 3 Juin p.259-64.

81 - R. SHAW

- Finger Painting Boston. Little Brown 232 p. 1934.

81 bis -

- A comparison of pencil and crayon drawings of young children E.M. KOPPITZ. J. Clin. Psychol. 21 : 191-4
New-York Avril 1965.

81 ter -

- Height of Christmass tree drawings as a function of time RAT A. CRADDICK. Perceptual and Motor Skills oct. 1963.

82 - A. ANASTASI et J. FOLEY

- A survey of the litterature on artistic behavior in the abnormal Psychol. Monogr. n° 237. 52, 1942.

83 - P.J. NAPOLI

- Finger-painting personality diagnosis (Genet. Psychol. Monogr. 1946.

83 bis - H.T.P.

- Proportion and perspective in negro, puertorican and white children (New-York) . MC. HUGH A.F. J. Clin. Psychol. Juillet 1963 19:312-3.

84 - E. WARTEGG

- Gestaltung und Charakter Zsch. f. angew. Psychol. n° 84 1939.

- BIEDMA et D'ALPHONSO

- Le langage du dessin. Test de WARTEGG - BIEDMA Delachaux Niestlé 1955.

85 - R.H. ALSCHULER et LA BERTA WEISS HATTWICK

- Painting and personality.
A study of young children Chicago 1947.

- Free design of limited scope as a personality index
Char. et Pars. 7, 54-62, 1938.

86 - J. THOMAZI

- Le bonhomme et l'enfant
Ed. Coquemard Angoulème 1964.

- Le dessin, témoin de développement psycho-moteur et caractériel de l'enfant. Educ. physique et sport Paris 1963. 13, n°65 Mai. p. 19-21.

- Les bonshommes sans bras de l'enfant de six ans.
Neuro psychiat. infant. 1964; 12 n°6.

87 - V. LOWENFELD

- Tests d'aptitude visuelle et tactilo-kinesthesique (Americ. Journal of Psychol. LVIII, I, 1945 p. 100-111.)

- The effect of color on pattern stability in mosaic productions. EP. HORNE et LW. BOVA Jr.
The Journal of gener. Psychol. Oct. 1960 vol. 63 2ème moitié.

88 - Gaston BACHELARD

- La psychanalyse du feu. Gallimard
- L'eau et les rêves (José Corti).
- La terre et les rêveries de la volonté (José Corti).
- L'air et les songes (José Corti).

88 bis - Psychisme et couleur H. GALLY-CARLES

- Revue de Path. Comparée
Sept. 1964. 64 : 329 31.

89 - A. ROUAULT de la VIGNE

- L'animal, expression de la solitude chez l'enfant.
1964 12 n° 6. Neuro-Psych. Infant.

90 - D. ANZIEU

- Défense et illustration de la psychologie projective.
Bull. de Psychol. numéro spécial. 225. XVII. 2-7
30 nov. 1963 p. 58.

91 - D. OSSON

- Le dessin, voie d'accès à la personnalité de l'enfant.
Les cahiers de l'enfance n° 98. Oct. 1963.
- Etude formelle du dessin d'enfant par F. MINKOWSKA.
Les cahiers de l'enfance n° 99 Nov. 1963.
- Une méthode d'interprétation du dessin d'enfant. Cahiers de l'enfance n° 101 Janv. 1964.
- Deux enfants et leurs dessins
Cahiers de l'enfance n° 103 Mars 1964.
- Interprétation du dessin et psychopathologie phénomenostructurale. Revue de Neuro-psych. Inf. 1965. 13 n° 1-2 p. 19.

92 - F. MINKOWSKA

- De VAN GOGH et SEURAT aux dessins d'enfants.
A la recherche du monde des formes. Guide catalogue illustré exposition au Musée Pédagogique 1949 et Rev. Esthétique 9, 207, 1949.

92 - F. MINKOWSKA (suite)

- Dessins d'enfants Age Nouv. n° 47, 107, 1950.

- Méthode du dessin en tant qu'expression du monde des formes chez les enfants caractériels et sa portée pratique. Ann. Médic. Psychol. n° 3, 2 ; 395. 1950.

- La typologie constitutionnelle vue à travers le test de RORSCHACH et les dessins d'enfants. Rev. Morphophys. Hum. 14, 31, 1952

- ME. MINKOWSKI

- Les dessins d'enfants dans l'oeuvre de F. MINKOWSKA. Nov. 1952. Ann. Medic. Psychol.

- Etude du monde des formes. Dessins chez les jumeaux. Nov. 1952 Ann. Medic. Psychol.

- Dessin et structure de la personnalité, étude psychologique, psychopedagogique, psychopathologique. Exposition 10 mai-15 juin 1963. Groupe de recherche et d'enseignement F. MINKOWSKA

- Cahiers du groupe MINKOWSKA Oct. 62-Juillet 58

1) - Dessin d'enfants au Maroc.

2) - Kinesthesie dans un Rorschach d'enfant épileptique.

92 bis -

- Rapporti fra test dell'albero e test di RORSCHACH in gruppo di ragazzi Infanzia Anormale (Roma) 1965 b° 65 Sept-Oct.

- Il test del grappolo d'uva mediante disegno a colori. Confronti con il test di RORSCHACH. Archivio di psicologia neurologia e psichiatria Milano 1960 21, n° 4 juillet-août p. 371 - 90.

93 - S. LEBOVICI

- Les effets du dessin sur le développement psychique de l'enfant. Ec. des Parents 8. 14-21. 1951.

- L'enfant et le dessin id. n° 10. Sept-Oct. 1961-62.

94 - G. HEUYER (et S. MORGENSTERN)

- Un cas de mutisme chez un enfant myopathique ancien convulsif. Guérison du mutisme par la psychanalyse. Soc. Psych. 19 mai 1927.

94 - G. HEUYER (et COMBES HAMMELLE)

- Mutisme d'origine psychogène Soc. Med. Psych. 28 avril 1941.

94 - G. HEUYER (et LEBOVICI)

- Typologie et production spontanée de l'enfant (extraits des actes du Ier Congrès international d'antropologie différentielle. Fasc. V. Royaumont 11 au 16 Sept. 1950.

95 - Sophie MORGENSTERN (cf. supra)

- Psychanalyse infantile Denoël 1937.

96 - F. DOLTO-MARETTE

- Rapport sur l'interprétation psychanalytique des dessins d'enfants au cours de traitement psychothérapiques. Psycho 17, 324-46, 1958.

96 - F. DOLTO-MARETTE (suite)

- Introduction au dessin d'enfants. Vie Médic. numéro spécial. 37, 27-8, 1956.

97 - C.G. JUNG

- L'homme à la découverte de son âme. Payot 1962.

Chapitre IV

98 - A. BINET

- Le développement de l'intelligence chez les enfants. Ann. Psychol. 1908.

- Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école. Ann. Psychol. 1911.

99 - P.A. OSTERRIETH

- Remarques sur l'interprétation des tests de dessins en psychologie clinique. Rev. de Psychol. Appliquée T.3. n° 3 juillet 1953. p. 338-343.

99 - P.A. OSTERRIETH (et Anne CAMBIER)

- Vers une utilisation plus rigoureuse et plus exhaustive du dessin en psychologie : quelques jalons Bull. de Psychologie numéro spec. 225 XVII 2-7 30 nov. 1963.

100 - A. BENTON

- A visual retention test for clinical use
Arch. Neurol. Psychiat. 54, 212-16, 1945.

101 - G. HEUYER, S. LEBOVICI, N. ANGOULVENT.

- Le test de Lauretta BENDER. Enfance 4, 289, 305. 1949.

102 - Dr. R. VEDER

- Over het copieeren van oenvoudige geometriscl figuren door oligophrenen en jonge kinderen Een pathopsychologische en ontwickkelinge - psychologishe studie 1939.

103 - BUYSSE - DECROLY (cf. FERRE)

- Les tests à l'Ecole
Ed. Bourelier 1949.

104 -

- Le test du bonhomme comme contrôle périodique simple et rapide de la croissance mentale
PIERRE GILLES WEIL (Enfance Oct. 1950)

- Caractéristiques du développement du dessin par groupes d'âges, selon différents auteurs.
Même auteur (Enfance 1950)

- Etude factorielle de courbes de croissance mentale. Contribution expérimentale à l'étude de la loi de régression de RIBOT.
Même auteur (Enf. 1950)

- The GESELL incomplete Man test as a measure of develop. mental status AMES LB. and Al.
Genet. Psychol. Monog. 68 : 247-307 Nov. 1963.

- The "draw a man" test as a predictor of school readiness and as an index of emotional and physical maturity. COLEMAN JM. ISCOE I. et BROSKY M. Pediatrics Springfield 1959. 24: n° 2 Aout p. 275.

- Figure drawings by young boys from father-present and father absent homes MARCIA J. LAWTON and LEE SECHREST. J. Clin. Psychol. 18 : Juil. 1962 p. 304.

- The effect of non-dominant hand on the Goodenough "draw a man" test. PETER F. BRIGGS ans S. NELSON J. Clin. Psychol. 20 : 466 Oct. 1964.

- The Goodenough draw a man test and signs of maladjustment in kindergarten children. Julia R. VANE et Virginia W EISERS J. Clin. Psychol. 18 : Juillet 1962.

- Clinical psychologists'ability to use the"draw a man" test as an indicator of personality adjustment
Robert W SCHAEFFER J. Consult. Psychol. 1964 vol. 28 n° 4-383.

- Anxiety and the quality of human figure drawings.
AB SILVERSTEIN Amaric. J. Ment. Deficiency Janv. 1966 : 70 p. 607-608.

- A technique for the judgment of emotion from figure drawings
Peter M LEWINSOHN and Jack G; MAY Jr. Jour. of Project. Techn. vol. 27 n° 1 Mars 1963.

- A comparison of the Human figure drawings of psychoneurotonics, character distrubances, normals and subjects experiencing experimentally induced fear JOHN E EXNER Jr. Journal of Project. Techn. vol. 26. Déc. 1962 n° 4.

- Clinical experience with the figure drawing test CARL L LAANE M D. J. Clin. Exp. Psychopath. 21 129-41. Avril-Juin 1960.

- A propos de quelques particularités graphiques dans les dessins d'enfants inadaptés. S. COTTE Neuro-Psychol. Infant. 1959 7 n° 9-10.

- Kinderseichnungen in Prosessen. Dessins d'enfants au cours de processus criminels. KATZENSTEIN SCHONFELDT B. Acta Paedi psych. Basel 1961 28 n° 5 Juillet p. 177-185.

- Application of the Goodenough test to Mexicain students of different socio-cultural groups and varied states of nutrition Bol. Med. Hosp. Infant Mex. 21 : 149-56 Avril 64.

- Defective figure drawing, geometric and human in TURNER's syndrome ALEXANDER D EHRHARDT A MONEY J. of Nervous and Mental dis. 1966 142 n° 2.

- Troubles du schéma corporel et dessin du bonhomme.
J. COSMIER Dr. C. KOHLER Neuro-Psy. Infant. 1959 n° 9-10.

- Mind body and art in studies of the pictographic reflections of the body image on the drawings of children. F. DEUTSCH Acta Psychotherap.
(Basel) II : 181- 93 1963.

105 -

- AUPECLE M. Dessins robots Enfance Paris 1958 n° 2 mars-avril p. 145.

- FORNO L. La technique des dessins de la maison, de l'arbre et du bonhomme comme moyen de l'exploration de la personnalité Neuro-Psych. Infant 1960 8

- Standardisation of the graphoscopie scale : the content of children 's drawing. J. PIKUNAS ans H. CARBERRY. J. Clin. Psychol. n° 17 Juil. 1961.

- A comparison of the revised Columbia mental maturity scale (CMMS.) and Goodenough draw a man test in children with speech disorders.
SAMUEL HIRSCHENFANG. J. Clin. Psychol. 17 Oct. 1961.

- The 1960 Stanford-Binet, WISC and Goodenough test with mental and retarded children. Fr. W. ROHRS and Mr. HAWORTH Amer. J. Ment. Defic. 66 p. 853 Mai 1962.

- Relationships between 1960 Stanford-Binet, 1937 Stanford-Binet, WISC Raven and Draw a man
BW ESTES ME CURTIN R DEBURGER CH. DENNY.
J. of Consult. Psychol. Oct. 1961 vol. 25 n° 5.

- A normative study of the Goodenough draw a man test on Southeastern Negro Elementary school Children.
WALLACE A KENNEDY and RONALD S LINDER child Develop. Mars 1964 vol. 35 n° 1.

- The Journal of Genet. Psychol. vol. 106 mars 1965 : Discrimination learning and reversal learning in children as related to performance on certain WISC items and on the Goodenough Draw a man Test.
R. RAJALAKSHMI and MA JEEVES.

106 - G. HEUYER (et SHENTOUB)

- Le test de Goodenough comme test de développement mental.
Rev. de Neuro-psych. Infant. Mai-Juin 1956.

107 - R. MUCHIELLI

- La notion de projection. Bull. de Psychol. numéro spécial 225 - XVII 62-7 30 nov. 1963.

108 - Robert VOLMAT

- L'art psychopathologique. Thèse 1953 P.U.F.

109 - J. LAPLANCHE et J.B. PONTALIS

- Délimitation du concept freudien de projection. Bull. de Psychol. numéro spécial 225 XVII 2-7 30 nov. 1963.

110 - J. GUILLAUMIN et R. LACHANAT

- Etude systématique en fonction de l'âge de 3 variables du du dessin de la "Dame de Fay" sur une population de centre d'observation. Neuro-Psych. Inf. 1959 7 n° 9-10

111 - PA OSTERRIETH

- Le test de copie d'une figure complexe. Contribution à l'étude de la perception et de la mémoire. Arch. Psychol. n° 119-20, 30, 206-55, 1944.

112 -

- Sexual identification and the first figure drawn RENATE G. ARMSTRONG and PAUL A. HAUCK. Consult. Psychol. Fev. 1961 vol. 25 n° 1 p. 51
- Interprétation psychologique des différences entre sexes dans le dessin du bonhomme chez les jeunes adolescents. Rev. de Psychol. Appliquée Paris II n° 1, 1961. HORNOWSKI B. Univers. de POZNAN.
- Nudity in human figure drawings GARY M. FISHER J. Clin. Psychol. Juillet 1961 n° 17.
- Sexual identification, size and associations in children's figure drawings ANN F. MC HUGH. J. Clin. Psychol. 19 : juillet 1963.
- The incidence and possible significance of the drawing of female figures by sixth-grade boys in response to the DAP. test. HELEN M. PHELAN The psychiatric Quatterly Vol. 38 n° 3 1964.
- Qualitative superiority of the "self" figure in children's drawings MARJORIE H. RICHEY. J. Clin. psychol. 21: 59-61. Janvier 1965.

113 - KINGET. Cf. M. SCHACHTER et S. COTTE

- Les divers tests de dessin. Sauvegarde de l'enfance Sept. Oct. 1953.

114 - H. FISHER

- Die Wechselbezilungen swischen Konstitution und kinderzeichnung. Praxis d. Kinderpsychol. u kinderpsychiatr. 1952 p. 302.

115 - J. BUCK

- The H.T.P. projective device Americ. J. Ment. Def. 51, 606-10, 1947.
- The H.T.P. test J. of Clin. Psychol. N° 2,4 151-9, 1948.
- The H.T.P. technique. A qualitative and quantitative scoring manual J. of Clin. Psychol. Monog. Suppl. 5, 1-118, 1948.

- The net-weighted HTP score as a measure of abstraction
JOHN J. DIGIAMMO and RONA LD D EBINGER
J. Clin. Psychol. 17 p. 55 Janv. 1961.

116 - L. PECK

- An experiment with drawing in relation to the prediction of scool success. Journ. of appl. Psych. 20, 16, 1936.

117 - M. KERR

- Children's drawings of houses Brit. J. of Med. Psychol. 16, 206, 1937.

118 - N. APPEL

- Drawings of children as aids to personality study
Amer. J. Orthopsychiatr. I, 129, 44. 1931.

119 - C. RIBAULT

- Le dessin de la maison chez l'enfant. Etablissement d'une échelle de cotation discriminative pour chaque année d'âge étalonnée sur 400 enfants. Comparaison statistique avec les dessins de 150 enfants élevés en orphelinat.
Neuro-Psych. Infant 1965, 13 n° 1-2.

120 - L. MICHAUX, M. GALLOT-SAULNIER, S. HORINSON

- Les routes dans les dessins d'enfants instables.
Rev. Neur.-Psych. Inf. 19(7, 7-8 p. 397).

121 - K. KOCH

- Le test de l'arbre Vitte. Paris 1958.

122 - WIDRIG (cf. R. STORA)

- Le dessin de l'arbre.
Bull. de Psychol. num. Special 225 XVII 2-7 30 nov. 1963.

123 - URBINCK (de ARNHEM)

- id. supra.

123 - R. STORA

- Le dessin de l'arbre. Cf. ref. ci-dessus.

124 - CORMAN

- Le test du dessin de famille dans la pratique medico-pédagogique. P.U.F. 1964.

125 - TRUDE TRAUBE

- La valeur diagnostique des dessins d'enfants difficiles. Arch. Psychol. N° 103, 26, 286-309, 1937.

126 - F. BARCELLOS

- Psico diagnostico através de desenho infantil. Arruama. Rio de Janeiro N° 81. 1952.

127 - N. FUKADA

- Family drawing by school children Japanese J. Psychol. 29, 264-7, 1958.

- Developmental study of children's drawings Japanese J. Psychol. N° 5, 28, 286-8, 1958.

128 - CAIN, GOMILA

- Le dessin de la famille chez l'enfant. Critère de classification. Ann. Med. Psychol. n° 4, 1, 502-506, 1953

129 - M. BORELLI - VINCENT

- L'expression des conflits dans le dessin de la famille. Rev. Neuro-Psych. Inf. 1965. 13, n° 1-2.

130 - A. ABRAHAM

- Le test d'une personne (test de Machover) Delachaux et Niestlé 1963.

131 - HARE et HARE

- The draw a group test J. Genet. Psychol. 59 : 5-9, 1956.

132 - H. CHILDS

- The measurement of the drawing ability. J. Educ. Psychol. 4, 391-408, 1915.

133 - L. PARTRIDGE

- Children's drawings of men and women. Barne's study in educ. 2, 163, 1902.

134 - J. LE MEN

- Présentation d'une épreuve de dessin. Rev. Psycho. Appli. N° 3, 3, 97-101. 1953.

135 - Robert MEURISSE

- Le test du gribouillage, connaissance de l'homme. 18-45 1956.

136 - F. REITMANN

- Psychotic art London. Rontledge and Kegan 1950.

- Insanity, art and culture N.Y. Philosophical library 1954.

137 - W. WUNDT

- Wölkerpsychologie Leipsig 1908.

138 - D. KATZAROFF

- Qu'est-ce que les enfants dessinent ?
Arch. Psychol. 9, 125, 1910.

139 - E. HURLOCK

- The spontaneous drawings of adolescents.
J. Genet. Psychol. 69, 97-120 1946.

140 - MARIO DECLICH

- Quelques considérations sur le diable chez les enfants.
Hygiène Ment. 51 p. 229 Sept. Oct. 1962.

140 - CANZIANI FABIO

- Sulla comprensions di alcuni elementi del lingaggio fumettistico in soggetti tra isei i diezi anni IKON Milano 1965.
15 n 54 p. 15-33.

141 - L. AUDOUZE

- The influence of television on child psychology :
BELPHEGOR's test. Presse Med. 73 1439 15 mai 1965.

Chapitre V

142 - J.C. TABARY

- Image du corps et géométrie spontanée de l'enfant.
Rev. Neuro-Psych. Inf. janv. 1966, 14 n° 1.

143 - J. LECOMTE-RAMIOUL

- Quelques particularités du dessin chez des enfants inadaptés et infirmes Acta Pediatr. Belgica 1966, 20. Fasc. 4.

144 - L. MOOR

- Examen psychologique d'adolescents hémiplegiques.
Rev. Neur. Psych. Inf. Sept. Oct. 1961, 9 n° 9-10.

145 - G. ETTLINGER

- The description and interpretation of pictures in cases of brain lesion.
J. Ment. Sci. 106 p. 1337. Oct. 1960.

146 - DE AJURIAGUERRA et HECAEN

- Meconnaissances et hallucinations corporelles Masson 1952.

147 - O. SOMMROVA

- The importance of drawing for evaluation the mental state of child in relation to somatic findings.
Pediatrie Praha 1963 18 n° 3 p. 234-240.

148 - P. PIGEON

- Un aspect du dessin libre à l'école maternelle.
Cahier de l'Enfance Paris 1961. 9 : n° 76 mai p. 23-36.

149 - D. J. DUCHE

- Sur le retentissement psychique et cenesthesique des interventions chirurgicales à la lumière des dessins d'enfants (et J. PELLERIN, S. HORINSON.) Rev. Neur. Psy. Inf. 1960. 8 n° 11-12.

- Maturation et information visuelle. Journée de l'institut de filmologie Milan 3-6 juin 1960.

150 - Jean BOBON

- Psychopathologie de l'expression (congrès de psychiatrie et de neurologie de langue française IXème session Anvers 9-14 juil. 1962.

- Contribution à la psychopathologie de l'expression plastique, mimique et picturale : les "neomimismes" et les "neomorphismes". Acta neurol. et Psychiat. Belg. vol. 57. Déc. 1957. Fasc. 12.

- Colloque international sur l'expression plastique. Société Royale de Médecine Mentale de Belgique - Liège sept. 1961 (avec MACCAGNANI de Bologne : Essai de méthodologie de l'expression plastique : les neomorphismes en psychopathologie).

151 - TAILLEFER et FRANCOIS

- Dessin et langage chez l'enfant sourd.
Rev. de Larynguologie Bordeaux 83 : 729-72. Août 1962.

152 - THIEL

- Eine Untersuchung von Kinderzeichnungen taubstummer schuler. Zsch. f. Kinderforschung 35, 138-76, 1927.

153 - M. SHIRLEY, F. GOODENOUGH.

- A survey of intelligence of deaf children in Minnesota School. Amer. Am. Deaf 77, 238-247, 1932.

154 -

- Mémoire d'orthophonie
Apprentissage des bases du langage par le dessin chez l'enfant sourd 1961-62.

- Mémoire d'orthophonie Guy RIGAL 1962.
De l'étude de la perception des formes à l'étude du dessin.

155 - L. MOOR

- Contribution à l'étude de la perception chez les débiles à l'aide du test des figures lacunaires de REY (avec AM. FENOT).
Rev. Neur. Psych. Infant. 1961, 9 n° 9-10.

- Contribution à l'étude de la perception à l'aide du test des figures lacunaires de REY.
Même référence.

156 - TRUPER-BODEMAN

- Die Freie Kindersichnung ihre Auswertung und ihre Auswirkung in der Praxis. Zsch. f.d. Behandl. Schwachsinniger, 1926, 46, 97 et 123.

157 - D. SPOERL

- The drawing ability of mentally retarded children J. Genet. Psychol. 57, 259-77 1940.

158 - A. ENGLAND

- A psychological study of children's drawings : comparison of public-school retarded institutionalised and delinquent children's drawings. Amer. J. Orthops. 13, 525-30 1943.

159 - N. CONTAMIN

- Etude comparative sur les tests : Terman-Merill, cubes de Kohs, bonhomme de Goodenough, dans un Institut Medico-pédagogique de Seine-et-Marne.
Rev. Neur. Psych. Inf. 1960, N° 11-12.

160 - R.L. BUTLER

- Responses of institutionalized mentally retarded children to human and to animal pictures.
Amer. J. Ment. Defic. 65 : p. 620 mars 1961.

160 bis -

- The relative utility of animal and human figure in a Picture-story test for young children METIN BUDOFF. J. of Projec. Techn. vol. 24 déc. 1960 n° 4.

161 - L. MICHAUX, D-J. DUCHE, S. HORINSON

- A propos de dessins exécutés en groupe à l'école.
Rev. Neur. Psych. Inf. 1959, Juillet-Août p. 318-325.

162 - Saul ROSENZWEIG

- Validity of the Rosenzweig picture frustration study with felons and delinquents.
J. Consul. Psychol. 27 : 535-6 déc. 1963.

163 - EDWIN E. WAGNER

- The use of drawings of hands as a projection medium for differentiating normals and schizophrenics.
J. Clin. Psychol. Jui. 1961 n° 17.

164 - M. NAUMBURG

- Children's art expression and war Nerv. Child. 2, 360-73, 1942.
- Schizophrenic art : its meaning in psychotherapy N.Y. Green et Statton 1953.
- Spontaneous art in diagnosis and therapy Progress. Clin. Psychol. n°1, 1, 290-311, 1952.
- Psychoneurotic art : its function in psychotherapy N.Y. Grune et Stratton 1953.

165 - F. BAUMGARTEN, M. TRAMER

- Kinderzeichnungen in vergleichend psychologischer Beleuchtung. Bern. Franke N°4, 45, 439-48, 1952.
- Kinderzeichnungen in vergleichend Psychologischer Beleuchtung Z. Kinderpsychiat. 9, 11-20. 1943.

166 - cf. F. MINKOWSKA et également :

- Albert GRASSET : L'expression par le dessin et la peinture chez un jeune épileptique
Ann. d'Hyg. Ment. 54 : 209-16 Nov. Dec. 1965

167 -

1) VINCHON : L'art et la folie Paris Stock 1950

2) FERDRIERE (cité par VOLMAT ref. supra.)

3) MONTAGNE JA. : Spontaneous of the human form in childhood schiziphrenia N.Y. Prentice Hall Inc. 1951 370

168 - J. FAVEZ-BOUTONNIER

- Les dessins de l'enfant schizophrène.
Rev. de Neur. Psych. Inf. 1960, n° 3-4.

169 - Henri MICHAUX

- Misérables miracles.

170 - DELAY

- Exposition d'art psychopathologique 1952.

171 - O. PFISTER

- Die Entwicklung der kunstlerishe Inspiration
Imaga. 2, 481-512,1913.

172 - H. HOFFER et Madame LAUNAY

- La peinture à grande échelle - son rôle dans la rééducation des enfants déficients psychiques.
Ann. Med. Psychol. Nov. 1952.

173 - S. HORINSON

- Eléments vécus dans quelques dessins d'enfants et d'adolescents.
Rev. Neur. Psych. Inf. 1957.

174 - Anna FREUD

- Technique of Child analysis New. Ment. Dis. Monog. 48, 1-59, 1928.

175 - Mélanie KLEIN

- La psychanalyse des enfants P.U.F. 1959.

176 - J. GUILLAUMIN

- Interprétation clinique et problèmes génétiques dans l'étude des dessins d'enfants. Neuro. Psych. Inf. 1959 Sept. Oct. 7 n° 9-10.

177 - RW. PICKFORD

- Pictures for child psychotherapy
Scot. Med. J. 5 : 530-6. Dec. 1960.

178 - M. BERGERON, R. VOLMAT

- Techniques et modalités de la thérapeutique par l'art à l'hôpital psychiatrique.
Ann. Med. Psychol. n° 2, 110, 705-10 1952.

179 - GRUBBE E.

- Finger-painting. A creative activity for the cerebral palsied child. Cerebral Palsy Review 1959 19 n° 6 Nov.-Dec. p. 8 et 13-14.

179 - LA LLORENS and GG. YOUNG.

- Finger painting for the hostile child. Amer. Jour. of Occupation. therapy ; N. Y. 1960 14 n° 4 6 Nov. p. 106.

179 - LA LLORENS et BERSTEIN J.P.

- Finger painting with an possessive, compulsive, organically damaged child.
Amer. J. of Occupational therapy N. Y. 1963 17 n° 3 Mai Juin p. 120-21.

180 - S. FREUD

- Introduction à la Psychanalyse. Réed. 1965.

181 - J. COTTER HIRSCHBERG MD.

- Dreaming, drawing and the dream screen in the psychoanalysis of a two-and a half years old boy.
Americ. J. of Psychiatr. Juin 66 (suppl. P. 37).

182 - DIATKINE

- Présentation d'une observation, non publiée 1967.

183 - Henri FAURE

- Les dessins et les rêves chez l'enfant au cours et au décours de la cure de sommeil collective. Leur richesse projective et leur utilisation thérapeutique (Etude faite à Bonneval.)

Chapitre V

184 - Theodor ZIEHNEN

- Psychiatrie Pepzig 1911.

185 - J. BROEDERS

- Le dessin dans l'enseignement et dans l'éducation Anvers 1934.

186 - E. VASILIEVA

- titre en Polonais. Dessin sur thème dans un groupe moyen d'école maternelle.
Doshkol. nol. Vospitante 2, fb. 18-26, 1950 n° 8, 263
Abstracts 1951, 12.

187 - DECROLY. O.

- Quelques faces du développement de l'aptitude graphique. La psychologie du dessin. Et. de Psychogenèse Bruxelles 1932.

188 - S. OURY

- Essai sur la création esthétique. Thèse Paris 1950.

189 - L. AYNARD

- Le dessin langage. Education Nationale de Paris 1963 n°9.

190 - Arno STERN

- Collections "Techniques de l'éducation artistique" Ed. Delachaux et Niestlé.
- Le langage plastique. 1963.
- Aspects et techniques de la peinture d'enfants 1959.
- (et Pierre DUQUET) : A la conquête de la 3ème dimension.
- du dessin spontané aux techniques graphiques 1964.

190 bis - Gladys BFICKE

- A technique for the study of the process of painting in children. J. Nerv. Ment. Dis. 139 : 153.
- T.A. PASTO. Art, therapy and art instruction Confin. Psychiatr. 5 : 243-50 1962.
- J. DESCHAMPS : Le dessin chez l'enfant. Pédagogie Oct. 64.

191 - Jacques DEPOUILLY

- Enfants et Primitifs. Collec. "techniques de l'éducation artistique" - Delachaux Niestlé 1964.

192 - PRINZHORN

- 1922-1925. Cf. Thèse VOLMAT.

193 - G. FERDIERE et S. LWOFF

- Compréhension par l'enfant du symbolisme préhistorique. Ann. Medic. Psychol. 123 T I n° 2 Fév. 1965.

194 - Betty LARKHOROVITZ and James NORTON

- Children's art ability : develop mental trends of art characteristics Dec. 1959 vol. 30.

- The journal of genetic psychology Mars 1966 vol. 108 Adam MARGOSHOES. The first chimpanze drawing Mental Health Research Institute.

195 - Michel CARROUGES

- A. BRETON et les données fondamentales du surréalisme Gallimard 1950.

196 - R. HUYGHE

- L'art et l'homme - Flammarion.

197 - BAUDOIN

- Psychanalyse de l'art. London : Allemand Unwin. 1924 Paris. Alcan 1929.

198 - R.H. KNAPP and Samuel GREEN

- Preference for styles of abstract art and their personality correlates J. of Project. Techn. Vol. 24 Dec. 1960 n° 4.

199 - Guy ROSOLATO, WIART, R. VOLMAT

- Un test catégoriel en esthétique. Colloque international sur l'expression plastique. Société Royale de Médecine Mentale de Belgique - Liège Sept. 1961.

200 - Marcel PROUST

- A la recherche du temps perdu. Ed. N.R.F. 1930.

201 - Henri EY

- La psychiatrie devant le surréalisme.
Evol. Psychiat. 1948, 3 (3-52).

202 - Paul VALERY

- Lettre à FERRERO, Divers Essais sur Léonard de Vinci.
1931, p. 160.

oOo

AGEMP